

APORTES DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO EQUILIBRADO DE LECTO-
ESCRITURA AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA DE LOS
ESTUDIANTES DEL GRADO TERCERO

TESIS DE GRADO COMO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN
EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN GESTIÓN EDUCATIVA

RUBÉN DARÍO RAMÍREZ MESA
VICTORIA EUGENIA GARCÍA GÓMEZ

Dirigido por
NORBERTO ALONSO ARROYAVE VILLA

UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN
FACULTAD DE CENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN GESTIÓN EDUCATIVA
MEDELLÍN

2018

Implementación del Modelo Equilibrado de lecto-escritura para el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Comercial de Envigado –Sede San Rafael- y la Institución Educativa Martín Eduardo Ríos Llanos - Sede La Cruz del Porvenir-

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Medellín, julio de 2018

Índice

	Pág
Resumen	8
Abstract	9
Capítulo 1. Descripción del área problemática	10
Introducción	10
Descripción del problema	14
Justificación	19
Objetivos	26
Objetivo general	26
Objetivos específicos	26
Capítulo 2. Marco conceptual	27
Antecedentes	27
Marco teórico	37
La lectura	38
Comprensión lectora	40
Competencia lectora	43
Lectura literal	45
Lectura inferencial	45
Lectura crítica-intertextual	46
Modelo Equilibrado de lecto-escritura	46
Capítulo 3. Metodología de la investigación	52

Tipo de investigación	52
Población y Muestra	54
Tipo de Muestreo	55
Hipótesis de investigación	55
Hipótesis nula	56
Variables	56
Variable independiente	56
Variable dependiente	57
Operacionalización de la variable dependiente	58
Instrumento de recolección de datos	61
Técnicas de recolección y análisis de datos	64
Ejecución de la didáctica	66
Capítulo 4. Resultados de la investigación	68
Análisis de resultados	70
Análisis del nivel de competencia lectora	70
Análisis de los tipos de lectura	75
Lectura literal	76
Lectura inferencial	79
Lectura crítica-intertextual	82
Conclusiones	93
Recomendaciones	99
Bibliografía	101
Anexos	104

Anexo A. Rúbrica Pre-test	104
Anexo B. Rúbrica Post-test	106
Anexo C. Tabla de respuestas	108
Anexo D. Operacionalización de la variable independiente	109

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Matriz de operacionalización de la variable dependiente	58
Tabla 2. Escala de valoración	69
Tabla 3. Percentiles Prueba C.L.P. para el grado tercero	71
Tabla 4. Niveles de competencia lectora Prueba C.L.P. para el grado tercero	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Análisis estadístico comparativo. Nivel de competencia lectora Institución A	71
Gráfico 2. Análisis estadístico comparativo. Nivel de competencia lectora Institución B	73
Gráfico 3. Resumen estadístico comparativo. Tipos de lectura Institución A	75
Gráfico 4. Resumen estadístico comparativo. Tipos de lectura Institución B	76
Gráfico 5. Lectura literal Institución A	76
Gráfico 6. Lectura literal Institución B	76
Gráfico 7. Lectura inferencial Institución A	79
Gráfico 8. Lectura inferencial Institución B	79
Gráfico 9. Lectura crítica-intertextual Institución A	82

Gráfico 10. Lectura crítica-intertextual Institución B	82
Gráfico 11. Análisis estadístico comparativo. Indicadores lectura inferencial Institución A	88
Gráfico 12. Análisis estadístico comparativo. Indicadores lectura literal Institución B	90
Gráfico 13. Análisis estadístico comparativo. Indicadores lectura crítica-intertextual Institución B	91

Resumen

La investigación quiso determinar el aporte de la implementación del Modelo Equilibrado al desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes de 3° de dos instituciones educativas oficiales, buscando mejorar la eficacia institucional en las pruebas estandarizadas. Para ello se seleccionó una muestra de 67 estudiantes a quien se le evaluó su nivel de lectura literal, inferencial y crítica-intertextual antes y después de la intervención.

El estudio denotó avance, aunque con curvas de ascenso leves: aumentó la cifra de estudiantes en los dos niveles de competencia lectora superiores y se potenciaron los tipos de lectura inferencial y crítica-intertextual.

Palabras clave: Modelo Equilibrado, competencia lectora, lectura literal, lectura inferencial, lectura crítica-intertextual.

Abstract

This research tried to determine the impact on the implementation of the Balanced Model to the development of reading comprehension in third graders in two public schools, in order to improve the school educational effectiveness standardized tests. For this purpose, a sample of 67 students was selected to whom literal, inferential, and intertextual -critical reading level were tested before and after the intervention.

This study indicated some progress, although there were slight upward curves: The amount of students in the upper reading comprehension levels increased, and the types of inferential and intertextual- critical reading were strengthened.

Keywords: *Balanced Model, reading comprehension, literal reading, inferential reading, intertextual-critical reading.*

Capítulo 1

Descripción del área problemática

Introducción

Leer es una de las cuatro habilidades comunicativas del hombre (escuchar, hablar y escribir son las restantes) que se desarrolla producto de la instrucción, la imitación y la repetición, y que exige ser elevada al orden de la alfabetización para poder exponer el dominio de una lengua. Más que un simple procedimiento de descodificación, leer es un proceso psicológico superior que implica la interpretación y la asignación de sentido a lo descodificado. Niño Rojas (2007) sostiene que “Leer es interpretar los signos de la lengua representados por la escritura para identificar y comprender su sentido, el pensamiento que ha querido comunicar el autor del texto” (p. 71), evidenciando que se trata de un proceso cuya implicación, más que física, es mental, relacionado con el pensamiento.

A la escuela se le ha asignado la tarea de enseñar a leer, es decir, de instruir a sus estudiantes en el conocimiento, el manejo y el tratamiento del código lingüístico para lograr la construcción del significado como condición garante de su participación activa en la sociedad, dado que posibilita el acceso, la comprensión y la reflexión de todo tipo de información escrita; es así como: “el rendimiento en lectura no es solo la base del rendimiento en otras asignaturas en el sistema educativo, sino que también es un prerrequisito para participar con éxito en casi todos

los ámbitos de la vida adulta” (Cunningham & Stanovich, 1998; Smith, Mikulecky, Kibby & Dreher, 2000, citado por Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, SIMCE, 2011, p. 20).

Este carácter transversal de la lectura, así como su relación con la cultura y el conocimiento, es la razón por la cual instituciones nacionales e internacionales se han preocupado por evaluar su competencia en los educandos de forma periódica, censal y muestral. El Ministerio de Educación Nacional (Colombia) realiza cada año dos tipos de pruebas: las Pruebas SABER a los estudiantes que cursan los grados tercero, quinto, séptimo y noveno de las instituciones educativas oficiales y privadas, y las Pruebas SABER 11 a los estudiantes que cursan el último grado de la media vocacional; y la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos) realiza la Prueba PISA (Programme for International Student Assessment) cada tres años a una muestra aleatoria de estudiantes que cumplan con el requisito de tener quince años de edad y que cursen entre séptimo y undécimo grado . Las tres pruebas, entre otros fines, evalúan la competencia lectora de los estudiantes.

En el informe final de la última prueba PISA con énfasis en lectura¹ que se realizó en el año 2009, se concluye, para Colombia, que los estudiantes:

en lectura muestran una realidad preocupante, a pesar de los avances observados desde 2006. Casi la mitad de los estudiantes no alcanza el nivel 2², lo que

¹ Cada tres años, la prueba PISA hace énfasis en una de las siguientes tres áreas: Lectura, Matemáticas y Ciencias.

² El nivel máximo es 7.

significa que no tienen las habilidades básicas de lectura que les permiten participar de manera productiva en la sociedad moderna. Como consecuencia, estos jóvenes podrían no ingresar a la educación superior y enfrentar dificultades para seguir aprendiendo a lo largo de sus vidas, lo que reduciría sustancialmente sus posibilidades de progreso individual, social y económico. (ICFES, 2010, p. 42)

Por su parte, el informe de los resultados de las Pruebas SABER en el área de lenguaje aplicadas en el grado tercero en el año 2015, señala que en Antioquia el 33% de los estudiantes evaluados se encuentra en el nivel de desempeño mínimo y el 23% en el insuficiente, mientras que el 30% se ubica en el nivel satisfactorio y sólo un 15% en el avanzado (ICFES, 2016, p.2). Ambos instrumentos de medición hablan de una realidad actual: bajo rendimiento de los estudiantes en la competencia lectora, estando incluso por debajo del estándar mínimo esperado.

En lo que respecta a la realidad de las instituciones educativas intervenidas: Institución Educativa Comercial de Envigado –Sede San Rafael- y la Sede La Cruz del Porvenir de la Institución Educativa Martín Eduardo Ríos Llanos, los estudiantes del grado tercero que presentaron las Pruebas SABER en el año 2015, obtuvieron un total de 300 puntos en el área de lenguaje en el componente denominado Desempeño³, componente que depende exclusivamente de los resultados en las pruebas estandarizadas (Prueba SABER). Este puntaje estuvo por debajo del promedio Nacional que fue de 305. En las Pruebas SABER presentadas en el año 2016, los

³ El índice sintético de una institución educativa se determina por la suma de los puntajes obtenidos en cuatro aspectos: Progreso, Desempeño, Eficiencia y Ambiente escolar, que son medidos de forma discriminada con las Pruebas SABER.

estudiantes del grado tercero de la Sede La Cruz del Porvenir de la Institución Educativa Martín Eduardo Ríos Llanos obtuvieron un total de 286 puntos en el área de lenguaje, y los de la Institución Educativa Comercial de Envigado –Sede San Rafael- obtuvieron 282, mientras que el promedio Nacional fue de 313.

Estas realidades institucionales que en los últimos dos años han mostrado en las pruebas externas una notable debilidad en la competencia lectora de los estudiantes que finalizan su primer ciclo de la básica primaria (grado tercero), se convirtieron en motivo de investigación porque denotan una problemática en el proceso de enseñanza en los grados iniciales, comprometen el desempeño de los estudiantes en las demás asignaturas que componen el currículo escolar, hablan de una deficiencia en el desarrollo de habilidades para ejecutar la práctica social de la lectura, van en contravía de los resultados esperados por el MEN (Ministerio de Educación Nacional) y no armonizan con la meta de elevar el índice sintético de la calidad de la educación proyectada para el año 2018 en cada uno de los establecimientos educativos.

Se trata de una problemática que trasciende tanto la labor individual de los docentes que acompañan el proceso en ese grado específico como las condiciones particulares de los estudiantes que lo cursan, de una problemática que implica reflexiones administrativas que permitan comprender el panorama reflejado en los resultados, de una problemática que requiere la intervención de una gestión institucional unificada con miras a la obtención de mejores resultados académicos. Es por eso que esta investigación determinó la eficacia del Modelo Equilibrado de lecto-escritura con miras a su adopción como estrategia institucional, al

preguntarse: ¿Qué aporte hace al desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Comercial de Envigado –Sede San Rafael- y la Institución Educativa Martín Eduardo Ríos Llanos -Sede La Cruz del Porvenir-, la implementación del Modelo Equilibrado de lecto-escritura?

El estudio, que fue aplicado a un grupo experimental, se abordó desde un paradigma cuantitativo que se enmarcó en el método cuasi-experimental al considerar la relación entre las dos variables referidas en la pregunta problema: el desarrollo de la competencia lectora (variable dependiente) y la implementación del Modelo Equilibrado de lecto-escritura (variable independiente), y contempló para su desarrollo un diseño de estudio “antes y después” dividido en tres momentos: la aplicación de un Pre-test para determinar el nivel de comprensión literal, inferencial y crítica-intertextual inicial de los estudiantes, la implementación del Modelo Equilibrado de lecto-escritura y la aplicación de un Post-test.

Descripción del problema

En las pruebas SABER de los años 2015 y 2016, los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Comercial de Envigado –Sede San Rafael- y la Institución Educativa Martín Eduardo Ríos Llanos - Sede La Cruz del Porvenir-, obtuvieron en el área de lenguaje, específicamente en el componente Desempeño, resultados que se encontraron por debajo del promedio nacional y que, además, comparativamente, mostraron una línea de decrecimiento: la

primera institución obtuvo 300 puntos en el 2015 (300 fue el promedio nacional) y 282 en el 2016 (313 fue el promedio nacional), mientras que la segunda obtuvo 300 puntos en el 2015 y 286 en el 2016.

A esta situación se sumó que los estudiantes que cursaban el grado tercero en ambas instituciones al comenzar la presente investigación (año 2017) y que serían quienes presentarían las pruebas SABER en el año 2017, presentaban el siguiente diagnóstico:

Grado tercero de la Sede San Rafael de la Institución Educativa Comercial de
Envigado

Número de estudiantes: 116

Grupos: 3

Edad: 8 y 9 años.

Número de niñas: 54

Número de niños: 52

Estudiantes con lectura subsilábica: 7

Estudiantes con lectura silábica: 81

Estudiantes con lectura vacilante: 28

Estudiantes con lectura corriente: 0

Grado tercero de la Sede La Cruz del Porvenir de la Institucion Educativa Martín
Eduardo Ríos Llanos

Número de estudiantes: 30

Grupos: 1

Edad: 8 y 9 años.

Número de niñas: 18

Número de niños: 12

Estudiantes con lectura subsilábica: 2

Estudiantes con lectura silábica: 10 (uno con apoyo pedagógico)

Estudiantes con lectura vacilante: 18

Estudiantes con lectura corriente: 0

En términos de la competencia lectora, los estudiantes demostraban apatía hacia las prácticas de lectura, presentaban dificultad para recontar la historia leída sin alterarla, no identificaban el tema del texto, cometían fallas recurrentes al responder preguntas de tipo literal en las que debían recordar datos específicos del texto, respondían sin fundamentación y rápidamente cuando se les hacían preguntas de tipo propositivo, se desmotivaban con facilidad cuando el texto excedía una página de extensión, decían olvidar los datos instantes después de haber leído, no encontraban funcionalidad a la práctica lectora, mejoraban ostensiblemente sus respuestas e intervenciones en ejercicios de comprensión lectora cuando se les leía el texto, se bloqueaban cuando encontraban en el texto palabras cuyo significado desconocían y se les dificultaba encontrar hechos sugeridos. En las áreas de Matemáticas, Sociales y Ciencias naturales, los docentes reportaban que los niños no comprendían lo que leían y que esa condición estaba afectando su desempeño en los distintos actos evaluativos y su rendimiento académico general.

Esta problemática encontró su origen en causas de orden social, familiar y educativo. Con respecto al primer núcleo, es preciso decir que la Sede San Rafael de la Institución Educativa Comercial de Envigado se encuentra ubicada en el barrio San Rafael, sector catalogado como uno de los más deprimidos del municipio de Envigado, y que aunque cuenta con biblioteca y dos ludotecas, ofrece al público pocos programas de formación lectora y escritural dirigida por profesionales. En lo que respecta al segundo núcleo, la mayoría de las familias de los estudiantes matriculados en el grado tercero pertenece a los estratos uno y dos, y el 15% de ellas son monoparentales; los acudientes tienen cargas laborales que les demandan la mayor parte del tiempo y que los restringe de ofrecer un adecuado acompañamiento a sus hijos y de proveerles ejemplos de hábitos de estudio. Y con respecto al núcleo educativo, además de que el encuentro de los niños con la lectura ha sido a través de metodologías instruccionalistas basadas en la memorización y la descodificación, también la cantidad de estudiantes por grupo (entre 37 y 40, regularmente) no facilita realizar procesos personalizados en la enseñanza de la lectura.

Por su parte, la Sede La Cruz del Porvenir de la Institucion Educativa Martín Eduardo Ríos Llanos, con respecto al primer núcleo, se encuentra ubicada en la vereda Perico del municipio de Envigado. En lo que respecta al segundo núcleo, la mayoría de las familias de los estudiantes matriculados en el grado tercero cuenta con escasos recursos económicos y pertenece a los estratos 1 y 2. La actividad económica predominante de los padres es la agricultura, seguida por la floricultura, la ganadería y la albañilería, mientras que las madres son amas de casa o trabajan con sus esposos en las fincas sin recibir remuneración económica. La mayoría de estos padres presenta una educación escolar limitada, factor que se considera importante para explicar el poco acompañamiento académico que tienen los niños en casa. Y con respecto al núcleo

educativo, los niños han tenido un encuentro con la lecto-escritura a través de métodos tradicionales e instructoristas que conciben ambos procesos como resultados.

Las dificultades presentadas a nivel lector generaron que los estudiantes obtuvieran no sólo bajas calificaciones en los actos evaluativos realizados en el área de Lengua castellana, sino también en las demás asignaturas, dado que se trata de un proceso superior transversal. Sus métodos de estudio, además, se vieron afectados a causa de su debilidad para comprender y relacionar la información.

La identificación de esta necesidad y la intención de mejorar el Índice Sintético de la Calidad de la Educación para el año 2018 (ISCE) hizo imperativa la intervención de los directivos docentes, quienes interesados en encontrar una solución radical y transversal, optaron por realizar un estudio piloto basado en la implementación de un modelo de enseñanza de la lectura que estuviera acorde con la concepción de lectura de las pruebas estandarizadas y a su función natural; un modelo que entendiera la lectura y la comprensión como un solo proceso, que se preocupara menos por la velocidad lectora y más por las interacciones docente-estudiantes en el abordaje de los textos, y que hiciera de la lectura una práctica experiencial; todo con miras a la adopción de ese modelo en la escuela y la respectiva capacitación docente.

La pregunta problema que se formuló fue: ¿Cómo aporta al desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Comercial de Envigado – Sede San Rafael- y la Institución Educativa Martín Eduardo Ríos Llanos -Sede La Cruz del Porvenir-, la implementación del Modelo Equilibrado de lecto-escritura?

Justificación

La actual generación está circunscrita en un ambiente atiborrado de texto escrito en el que se comparte información constantemente a través de los medios tecnológicos e impresos, pero carece de la competencia necesaria para analizar, comprender y usar adecuadamente lo que lee. Esta situación prende las alarmas en las instituciones educativas debido a que ellas han asumido la tarea de enseñar a leer, entendiendo esta habilidad ya no como un mero requisito para inscribirse en el proceso de la alfabetización, sino como condición garante de prácticas sociales exitosas. Es así como:

la práctica pedagógica cada vez nos muestra con mayor nitidez que muchas de las dificultades en el aprendizaje de las diferentes áreas del conocimiento se deben a limitaciones en el proceso lector y escritural y, hoy más que nunca, se requiere de una gran capacidad para analizar y procesar la información suministrada a partir de textos orales, escritos y en formato hipertextual. (Hurtado Vergara & Chaverra Fernández, 2016, p. 9)

Movido especialmente por la precaria ubicación de Colombia ante los países de la OCDE, el Ministerio de Educación Nacional instituyó en el año 2016 en las instituciones educativas oficiales que asumieron la jornada única y que hacen parte del programa “Todos a aprender”, la implementación de libros de texto para la enseñanza de las Matemáticas y el Lenguaje en los grados iniciales de la Educación Básica, inspirados en los métodos de enseñanza

utilizados en los países líderes en los resultados de las pruebas PISA (Singapur y Canadá en matemáticas, y Chile en lenguaje⁴), y asumió su total dotación.

Este tipo de inversiones millonarias demuestran que existe una preocupación nacional latente por el bajo índice lector de los estudiantes colombianos y por su debilidad en la competencia básica de la comprensión lectora, preocupación que también se vive a nivel local en las distintas instituciones educativas que son testigos del desaire de los niños frente al hábito lector, de las consecuencias transdisciplinarias producto de las debilidades en comprensión lectora y de la reducción de su Índice Sintético de la Calidad de la Educación por la obtención de bajos resultados en este frente.

Manteniendo la iniciativa del Ministerio de Educación Nacional, se propuso en esta investigación estudiar el aporte de la implementación del Modelo Equilibrado de lecto-escritura (modelo usado en las instituciones educativas chilenas) al desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Comercial de Envigado –Sede San Rafael- y la Institución Educativa Martín Eduardo Ríos Llanos -Sede La Cruz del Porvenir-, con el ánimo de plantear una intervención pedagógica que permitiera superar los bajos niveles de desempeño demostrados en la competencia lectora y evaluar la adopción de ese Modelo a nivel institucional.

⁴ Chile es el país latinoamericano que ha mantenido mejores resultados en el componente Lectura, presentando el menor porcentaje de estudiantes por debajo del Nivel 2 (en las pruebas del año 2009, el 30,6% de los adolescentes evaluados quedaron ubicados por debajo de este nivel), demostrando que sus políticas de fomento de la lectura han cobrado efecto.

Aunque son cinco los grados que periódicamente están siendo evaluados en este ámbito por las Pruebas SABER, se escogió el grado tercero para esta investigación por ser el primero de los grados evaluados, porque constituye la raíz del proceso lector y porque, teniendo ya dominio del código escrito, por su corto recorrido en los niveles de escolaridad, los niños han estado menos expuestos a la enseñanza tradicional de la lectura.

Son muchos los libros de texto, los recursos y las estrategias que se encuentran en el medio para desarrollar la competencia lectora, pero de nada sirven si se trabajan como instrumentos aislados y no se vinculan a un modelo que los dinamice y oriente, justo en esto radicó la importancia y la necesidad de realizar esta investigación: importante, porque atendió una necesidad académica vigente, y porque permitió analizar el efecto real de la implementación de un Modelo de lectura calificado como exitoso en el mundo, en dos escuelas específicas ubicadas en contextos distintos, y necesario porque hizo un estudio de campo del mismo Modelo posibilitando su validación y potenciación.

Se propendió así por estudiar qué tipo de lector se constituye cuando se le posibilita al niño tener un contacto directo con la totalidad de los textos escritos y no con fragmentos de los mismos, cuando participa de un modelo de enseñanza que acompaña la lectura de forma sistemática favoreciendo la participación activa, la disertación, la reflexión y la asimilación del contenido, y cuando la lectura deja de ser una temática artificial del currículo escolar para convertirse en una práctica natural que circunda la realidad del estudiantado.

Este estudio que se dirigió en calidad de coordinadores, trató una problemática real y

puntual de las escuelas en cuestión que dinamizó una gestión administrativa con miras a la obtención de mejores resultados académicos y una mejor formación cognitiva para los estudiantes, propósitos que responden a la voluntad política presidencial vigente: hacer de Colombia el país más educado de América Latina en el 2025, meta que sólo es posible lograr si cada institución educativa vive un proceso de reflexión interno que le permita encontrar sus deficiencias, cualificar y redireccionar sus procesos.

La dinámica actual de las distintas organizaciones sociales enfrenta cambios que son producto de las nuevas dinámicas globales, permitiéndole a cada estamento reconocer que no basta con instituirse sino que es preciso marchar al ritmo de las transformaciones contemporáneas con miras a atender los constantes desafíos resultantes; la toma de conciencia de esta realidad explica la necesidad de un organizado proceso de gestión. La educación, además de ser una de las organizaciones establecidas, representa un pilar de la vida en comunidad al ser la encargada de la formación individual del hombre, de su vinculación al medio y de su socialización, por eso no es ajena a la necesidad de realizarse bajo la configuración de lo que se ha denominado *gestión educativa*, entendida como “la gestión del entorno interno orientado hacia el logro de los objetivos de la escuela” (Cassasus, 2000).

Sander (1996) plantea cinco momentos que influyeron en los destinos de la educación latinoamericana, y hoy que en el medio regional se está viviendo en el sector oficial la construcción de megacolegios, la constitución de ¡colegios 10!, la instauración de jornadas únicas, la educación gratuita, la dotación de útiles para los estudiantes por parte del gobierno, la conformación de bancos de la excelencia docentes, políticas de bilingüismo, la adquisición de

textos escolares basados en metodologías triunfadoras en otras ciudades del mundo, facilidades de acceso de estudiantes de sectores marginados a la educación superior y la educación como bandera de campañas (“*Medellín, la más educada*”, por ejemplo), parece que Antioquia estuviera viviendo el cuarto momento, el denominado “Momento de la economía de la educación” en el que

Uno de los rasgos característicos de la etapa desarrollista fue la convicción optimista de que la educación era el primer factor de crecimiento económico, el principal instrumento de progreso técnico y un poderoso medio de selección y ascenso social. Como resultado del esfuerzo económico de aquella época, hubo, sin dudas, un significativo progreso en la educación latinoamericana, especialmente en términos de crecimiento cuantitativo de escuelas, colegios secundarios, universidades, matrículas y número de graduados. (Sander, 1996)

Hay una exigencia de liderar una gestión educativa particular en cada institución, que reflexione la actividad pedagógica y reoriente los procesos con miras al cumplimiento de los objetivos fijados. Justo hacia esta línea apuntó esta investigación, pues se trató de un estudio que se propuso potenciar el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes, que es una de las funciones asignadas a la escuela, y que ha revelado deficiencias en las últimas evaluaciones nacionales e internacionales.

Siguiendo a Sander (1996), a partir de la perspectiva histórica de la teoría administrativa

es posible delimitar una construcción específica de gestión educativa (Administración eficiente, Administración eficaz, Administración efectiva y Administración relevante). El tipo de administración que fundamentó esta investigación corresponde a la segunda: Administración eficaz, debido a que “la eficacia administrativa se ocupa esencialmente del logro de los objetivos intrínsecamente educativos y está íntimamente ligada a los aspectos pedagógicos de las escuelas, universidades y sistemas educativos” (Sander, 1996). Dicha acción demanda al administrador una naturaleza de acción fundamentada en la Dimensión pedagógica, ya que esta

se refiere al conjunto de principios, técnicas y escenarios educativos intrínsecamente comprometidos con el logro eficaz de los objetivos del sistema educativo y de sus escuelas y universidades. En ese sentido, el éxito de la gestión educativa se mide en términos de su eficacia para lograr los fines del sistema educativo y los objetivos de sus escuelas y universidades. (Sander, 1996)

Cassasus (2000) habla de siete modelos de gestión educativa, a saber: Normativo, Prospectivo, Estratégico, Estratégico situacional, Calidad total, Reingeniería y Comunicacional, el quinto de ellos, el modelo Calidad total, aplica perfectamente a la tendencia actual de la educación, tendencia que consiste en la evaluación sistemática de los estudiantes en el transcurso de su vida académica a través de herramientas como las Pruebas SABER y las Pruebas PISA, la medición de los resultados obtenidos, el establecimiento de estadísticas que determinan el nivel particular de la institución con respecto a la Nación y la fijación del Índice Sintético de la Educación. Esta dimensión no abandona el discurso altruista de la educación, pero sí lo desmenuza, lo expone en términos de resultados, establece bandas de desempeño, propone

comparaciones para fijar metas personales y confronta tanto al estudiante como a la institución con los números que miden su desempeño mientras los convoca a su mejoramiento continuo.

Como parte de los mecanismos de gestión aparece entonces, la necesidad de hacer visible el resultado del proceso educativo para que los usuarios puedan ver y emitir juicios acerca de la calidad. Por ello, se generaliza el desarrollo de sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación. Pero la preocupación por los resultados y, en general, por la percepción de un bajo resultado, lleva a analizar y examinar los procesos y los factores -y combinación de factores- que en ellos intervienen para orientar las políticas educativas en consecuencia. (Cassasus, 2000)

La justificación de la presente investigación encontró su origen precisamente en la necesidad de mejorar una deficiencia que ha sido señalada por las distintas mediciones académicas estandarizadas en el área de lenguaje, y de elevar el Índice Sintético de la Calidad de la Educación de las instituciones intervenidas. La gestión de calidad liderada por los coordinadores implica evaluar y mejorar procesos, por eso, en el caso particular que gestó las bases a esta investigación, la identificación de las deficiencias en el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes hizo imperativa su intervención propositiva a través de la implementación de un nuevo Modelo de enseñanza de la lectura.

Objetivos

Objetivo general.

Determinar el aporte de la implementación del Modelo Equilibrado de lecto-escritura al desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes del grado tercero de la Institución educativa Comercial de Envigado –Sede San Rafael- y la Institución Educativa Martín Eduardo Ríos Llanos - Sede La Cruz del Porvenir-, para establecer una estrategia institucional de fortalecimiento.

Objetivos específicos.

- ✓ Caracterizar el nivel de la competencia lectora de los estudiantes del grado tercero en términos de su desempeño en la lectura literal, inferencial y crítica-intertextual.
- ✓ Describir los alcances obtenidos por los estudiantes en la lectura literal, inferencial y crítica-intertextual, comparando su desempeño antes y después de la implementación del Modelo Equilibrado de lecto-escritura.
- ✓ Analizar el nivel de la competencia lectora de los estudiantes del grado tercero en términos de su desempeño en la lectura literal, inferencial y crítica-intertextual tras la implementación del Modelo Equilibrado de lecto-escritura, con miras a su apropiación como estrategia institucional.

Capítulo 2

Marco conceptual

Antecedentes

Alejandra Medina (2006), en su artículo “Enseñar a leer y a escribir: ¿En qué conceptos fundamentar las prácticas docentes?” realiza un estudio de las prácticas de enseñanza de la lectura en las escuelas chilenas, motivada por el bajo desempeño demostrado por la generalidad de los estudiantes en las distintas pruebas internacionales que evalúan la competencia lectora, en relación con los países del mundo: las pruebas del SIMCE (Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación), TIMMS, IALS (International Adult Literacy Survey), UNESCO y PISA (Programme for International Student Assessment).

Los bajos índices obtenidos demostraron que “Los niños y niñas chilenos leen y escriben poco y mal: no dominan las habilidades para decodificar y, lo que es más grave, no comprenden lo que leen” (Medina, 2006, p. 45), así que se emprende una investigación bibliográfica y de revisión de prácticas pedagógicas de la enseñanza de la lectura, para configurar métodos y mejorar la competencia lectora de los estudiantes.

Luego de observar un común de experiencias en las que la lectura se asumía como capacidad para descodificar, en las que la comprensión se limitaba a la verificación de respuestas

correctas dadas a partir de unas preguntas previamente formuladas, en las que se desligaban el ejercicio lector del de la comprensión, y en las que los estudiantes de escuelas específicas que habían estado inmersos en procesos interactivos de enseñanza de la lectura sobresalían en sus resultados con respecto a la generalidad de la realidad de las instituciones educativas chilenas, la investigación propone tres ámbitos de reflexión a tener en cuenta para la formulación de un método efectivo: la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, como actos de construcción y producción de significados, y como actos de movilización de la inteligencia.

En esa línea, apoyada en autores como Condemarín, Galdames, Medina y Solé, presenta y recomienda como alternativa de solución la aplicación de un Programa Integrado de Desarrollo de las Competencias Lingüísticas y Comunicativas en la educación parvularia y el primer ciclo de educación básica, enunciando nueve estrategias a seguir:

- ✓ Ofrecer ambientes estimulantes que inviten a expresarse, a leer y escribir.
- ✓ Abrir espacios reales de escucha e interacción.
- ✓ Hacer visible a los niños los textos del entorno letrado.
- ✓ Leer a los niños compartiendo con ellos el placer de leer.
- ✓ Invitar a los niños a interrogar el texto.
- ✓ Trabajar contextualmente el manejo de la lengua.
- ✓ Motivar la producción individual y colectiva de textos.
- ✓ Abrir espacios de autoevaluación y heteroevaluación.
- ✓ Enseñar a las familias estrategias simples que contribuyan al desarrollo del lenguaje de los niños (Medina, 2006, p. 53).

La alternativa de solución que plantea Medina no se aplica en el trabajo de investigación, sino que se propone tras definir que las causas de la problemática se encontraban en los métodos de enseñanza, convirtiéndose así en un punto de partida importante para futuras investigaciones que, como ésta, buscan impactar directamente las didácticas de los docentes que lideran el proceso de desarrollo de la competencia lectora en los niños.

En la tesis para optar al título de Educadora de párvulos y escolares iniciales, las autoras Santander Silva y Tapia Bruna (2012), se preguntan ¿En qué medida el uso de un modelo de lecto-escritura determina el tipo de lector escolar? Esta investigación se desarrolla en las escuelas chilenas producto de los datos que arrojó el SIMCE (prueba nacional que se aplica a los niños de cuarto básico en Chile):

han dado cifras alarmantes, específicamente, en el área de Lenguaje ya que evidencian precarias competencias lectoras de los niños y niñas de nuestro país, la principal carencia del sistema chileno está en comprensión de lectura. Sólo un 50% de los estudiantes alcanza a entender lo que leen. (Santander Silva & Tapia Bruna, 2012, p. 25)

La investigación se fija el objetivo de contrastar los métodos de enseñanza de la lectura que más se implementan en las escuelas chilenas y las competencias exigidas por el Marco curricular chileno, para definir la eficacia de los modelos. Para ello emplean un enfoque cualitativo de carácter explicativo, que les permita interpretar los ambientes

intervenidos, describirlos y reflexionar sobre lo recolectado para dar una respuesta a su pregunta.

La muestra de colegios para la observación se eligió según los resultados obtenidos en la prueba SIMCE aplicada a los estudiantes de cuarto básico, procurando tener un establecimiento para cada uno de los tres niveles de calificación: Avanzado, Intermedio e Inicial; y un establecimiento para cada uno de los tres Modelos más implementados en Chile: Modelo de destrezas, Modelo holístico y Modelo equilibrado. Fueron nueve los colegios observados y analizados de la Región Metropolitana.

Los resultados indicaron que la mayoría de los docentes entrevistados no reconocen la fundamentación teórica del método de enseñanza que implementan sino que están basados en la experiencia; no existe una unidad de criterio con respecto a cómo se enseña la lectura en la escuela; los docentes emplean en su mayoría el Modelo de destrezas en los dos primeros años de escolaridad y luego pasan al Modelo holístico; los docentes conocen más el Modelo de destrezas y el Modelo holístico que el Modelo equilibrado; muchos docentes consideran obsoleto pero efectivo el Modelo de destrezas; los estudiantes cuyos docentes basan sus metodologías en el Modelo Equilibrado obtienen mejores resultados en las pruebas de comprensión lectora; y, especialmente, que “El Modelo de lecto-escritura determina el cómo el sujeto aborda el mundo letrado, el cómo será su experiencia como lector y las habilidades que se potencian por sobre otras” (Santander Silva & Tapia Bruna, 2012, p. 129).

La investigación de estas autoras reflexiona nuevamente sobre la función del docente en la

solución de la problemática de la lectura en la sociedad, afirmando que el Modelo de enseñanza de la misma sí influye en la constitución lectora del sujeto; así que si lo que se quiere formar es un lector competente, es preciso implementar un Modelo de lecto-escritura que entienda estas dos habilidades superiores como competencias y que no anule su función social.

Iturra Herrera (2015) en su artículo “La organización de la enseñanza de la lectura en las aulas chilenas. Diferencias entre profesores calificados como básicos o como competentes”, presenta la investigación realizada a una muestra de 30 grabaciones de clase de profesores chilenos, tomada de las grabaciones que forman parte del proceso de evaluación del desempeño docente liderado por el CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas) de Chile.

Entendiendo la competencia lectora como un proceso progresivo que debe atenderse y enseñar a desarrollar, la investigadora parte del planteamiento de Solé (2000) quien sugiere “una serie de estrategias didácticas, secuenciadas en distintos momentos a lo largo de la lectura de un texto” (citada por Iturra Herrera, 2015, p. 536): la fase de prelectura o anticipación, la fase nominada durante la lectura o fase de construcción y la fase después de la lectura o evaluación. Tomó las grabaciones en cuyas sesiones se trabajó la comprensión lectora como temática y que correspondieran al nivel escolar de segundo ciclo de primaria: grados 5°, 6°, 7° y 8°, y analizó las estrategias utilizadas por los docentes en el proceso de la enseñanza de la lectura, clasificándolas en los momentos indicados por Solé.

En la primera fase los resultados mostraron que los docentes calificados como competentes

utilizaron episodios de planificación seguidos de episodios de activación de conocimientos previos, mientras que los docentes calificados como básicos no llevaron un patrón definido sino que alternaron entre los dos episodios mencionados y otros más. En la segunda fase no se identificaron diferencias significativas entre los dos tipos de docentes. En la tercera fase, los profesores calificados como competentes desplegaron más acciones orientadas a la interpretación del sentido del texto, sin embargo fueron pocas (en los dos grupos de docentes) las actividades de discusión o de organización del contenido en esquemas mentales. La investigación concluye indicando un mayor nivel de efectividad de los profesores calificados como competentes para organizar su enseñanza de la lectura (Iturra Herrera, 2015, p. 544).

La exploración de esta técnica de acompañamiento de la lectura permite no solo apreciar el valor de la organización de la sesión de cara a un mejor tratamiento del texto leído, sino la importancia de abordar el tercer factor que atiende el Modelo Equilibrado: la participación del lector frente al texto. Los docentes calificados como competentes mantuvieron patrones en cada una de las fases, mostrando la fundamentación de sus prácticas y la intencionalidad de sus didácticas.

Medina, Valdivia y San Martín (2014) comparten en el artículo titulado “Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena”, el informe del estudio realizado a una muestra de clases de lenguaje de noventa docentes de instituciones educativas chilenas en 1° y 2° año de enseñanza básica. Estas grabaciones fueron tomadas del corpus de sesiones grabadas que presentaron los docentes del sector oficial en el año 2008 para su evaluación de desempeño ante el Ministerio.

A la luz del concepto de literacidad, “se concibe hoy la lectura como un proceso multidimensional, de modo que leer implica desarrollar distintos conocimientos y habilidades” (Medina et al., 2014, p. 2), pero para que esta formación en literacidad sea efectiva, es preciso que las prácticas pedagógicas de lenguaje que se desarrollan en las escuelas, tengan esta orientación. Por eso las autoras se preocupan por estudiar los enfoques para la enseñanza de la literacidad inicial que se evidencian en las aulas de los profesores que orientan los grados de escolaridad ya mencionados.

Este proceso de enseñanza de la literacidad exige algunas particularidades en la construcción del ambiente de aprendizaje donde se desarrolle, y “tiene un foco principal en la interacción docente-estudiantes y en cómo se proporcionan oportunidades a niños y niñas para incrementar sus habilidades en el lenguaje oral y escrito, de modo que puedan enfrentarse a desafíos cognitivos” (Medina, Valdivia, & San Martín, 2014, p. 3). Fue justo este factor de la interacción docente-estudiantes el observado, evaluado y analizado en esta investigación.

La muestra se seleccionó atendiendo básicamente dos aspectos: el Nivel de desempeño Competente obtenido por los docentes intervenidos y la estratificación de las escuelas a las que pertenecen los docentes calificados como competentes (procurando abarcar el norte, centro y sur del país). Se aplicó una metodología mixta que implicó la realización de análisis cualitativos y cuantitativos a las actividades que realizan los docentes en sus clases destinadas al aprendizaje de la lectura inicial, asociándolas a una de las cuatro dimensiones del aprendizaje de la lectura y la escritura: comunicación oral, manejo de la lengua, lectura y escritura.

Los resultados evidenciaron que los docentes calificados como competentes líderes del proceso de la enseñanza de la lectura en la escuela, no frecuentan el uso de la interacción oral, la construcción conjunta del vocabulario y la promoción a la participación abierta por parte de los estudiantes, asimismo, que los pocos docentes que vinculan esta práctica en sus clases no son desafiantes en el planteamiento de las interacciones desde el punto de vista cognitivo.

Esta investigación plantea una reflexión acerca de lo importante de la sintonía que debe existir entre la meta académica fijada y las estrategias implementadas para alcanzarla. La literacidad de la lectura implica su concepción desde la funcionalidad social, pero las prácticas pedagógicas la desvinculan de esta dimensión.

En el artículo “Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos”, Guerra Morales y Forero Baena (2015) informan sobre los resultados obtenidos en el estudio de tipo cuasiexperimental y de enfoque mixto aplicado a un grupo experimental de 42 estudiantes de primer semestre del Programa de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad de Sucre (Colombia) y 42 alumnos del Primer Semestre de Ingeniería Electrónica de la misma universidad (que actuaron como grupo de control), para evaluar el mejoramiento del procesamiento de la información de textos académicos.

La investigación se dividió en siete fases:

- ✓ Diseño de la investigación.
- ✓ Diseño del formato para recoger la información de los dos grupos (el experimental y el de control).
- ✓ Prueba diagnóstica aplicada a los dos grupos para evaluar su nivel de comprensión de

textos académicos.

- ✓ Análisis de la información obtenida tras la aplicación de la prueba diagnóstica. Aquí se encontró que los dos grupos “obtuvieron bajo puntaje en lo referente a la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora” (Guerra Morales & Forero Baena, 2015, p. 44).
- ✓ Diseño de la propuesta de intervención a aplicar en el grupo experimental, haciendo uso de estrategias cognitivas y metacognitivas antes, durante y después de la lectura.
- ✓ Desarrollo de la intervención didáctica en el grupo experimental y continuidad de las estrategias habituales en el grupo de control.
- ✓ Aplicación de un Post-test para evaluar la efectividad de las estrategias implementadas en el grupo experimental y comparar los resultados con el grupo de control.

Para la recolección de datos cuantitativos, se estableció una variable independiente (estrategias cognitivas y metacognitivas aplicadas antes, durante y después de la lectura) y una dependiente (comprensión lectora); y para la recolección de datos cualitativos, se hizo uso de la observación y la participación interactiva.

Para las investigadoras “la comprensión en la lectura es un proceso a través del cual el lector, en su interacción con el texto, elabora un significado” (Guerra Morales & Forero Baena, 2015, p.36), de ahí que su estudio esté sustentado en los modelos relacionados con teorías de aprendizaje constructivistas e interaccionales que entienden la lectura como una experiencia.

Los teóricos clave de este estudio fueron van Dijk, Solé y Goodman. Es precisamente en

Solé (1998) en quien basaron la orientación de la didáctica implementada, dado que es ella quien postula que “en la lectura intervienen procesos cognitivos que se dividen en tres subprocesos: prelectura, lectura y postlectura” (Guerra Morales & Forero Baena, 2015, p.35) y que la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas en cada subproceso preparan para la lectura, facilitan la comprensión del contenido y reafirman la información adquirida.

Analizados los resultados del estudio, se comprobó que los estudiantes del grupo experimental mostraron mejor desempeño frente a la lectura de textos académicos y mejor comprensión lectora: entre el 71 y el 93% modificó su comportamiento lector al usar con suficiencia las estrategias cognitivas y metacognitivas, 39 de los 42 estudiantes mejoraron en las actividades de prelectura. En el subproceso de postlectura se encontró que un 67% identifica la idea principal, un 71% resume el contenido del texto en un párrafo, un 74% relaciona el texto leído con sus vivencias, un 76% relaciona el texto con sus conocimientos y otros textos, un 69% relaciona el texto con otros contextos, un 86% sintetiza la información recibida en un organizador (Guerra Morales & Forero Baena, 2015, p. 49).

En conclusión,

la intervención realizada facilitó cambios en las estructuras cognitivas de los estudiantes, por cuanto se logró lectura comprensiva, de tal manera que pudieron actualizar conocimientos previos y conocer las estrategias de aprendizajes que facilitaron su optimización. La efectividad de las estrategias cognitivas y

metacognitivas contribuyó a la aprehensión de textos académicos por parte de los educandos. (Guerra Morales & Forero Baena, 2015, pp. 51-52)

Esta investigación, además de ofrecer orientaciones metodológicas para el estudio en cuestión, valida la eficacia de una de las estrategias de enseñanza de la lectura propuestas en el Modelo Equilibrado y que está ligada al factor denominado Construcción del significado: la implementación de los tres momentos de la lectura (antes, durante y después) en el abordaje de cualquier tipo de texto escrito. Este acompañamiento pausado, detenido y sistematizado de la lectura permite una mejor relación entre el lector, el texto y el contexto y garantiza mejores condiciones para el desarrollo de la competencia lectora.

Marco teórico

Leer es una habilidad, y por tanto es preciso entender que su desarrollo en los estudiantes implica un acompañamiento procesal y sistemático por parte del docente, que debe permanecer durante toda la escolaridad y que no puede abandonarse al empirismo luego de haber adquirido el dominio del proceso de descodificación. Esta investigación, inscrita sobre esa línea, propendió por el desarrollo de la competencia lectora mediante el uso del Modelo Equilibrado, de ahí que fuera importante abordar conceptualmente los términos sobre los que se erige: lectura, comprensión lectora, competencia lectora y Modelo Equilibrado.

La lectura.

Cuando los niños ingresan a la etapa de socialización y aculturación (que coincide con el inicio de la vida escolar) en el proceso de desarrollo del lenguaje, afianzan las estructuras lingüísticas ya adquiridas a través del trabajo convencional sobre dos nuevas habilidades comunicativas: la lectura y la escritura. Vigotsky, desde la perspectiva psicolingüística, se refiere a ellas como dos procesos psicológicos superiores relacionados directamente con el pensamiento.

En lo que se refiere específicamente a la lectura, han sido varias las definiciones que se le han atribuido, pero todas han reconocido su vínculo con la cognición. En los modelos lineales cognitivos, se le cedió más relevancia al objeto de conocimiento que al sujeto cognoscente, por eso se concibió la lectura como un proceso de percepción de signos e incluso de traducción. “Esta concepción, con énfasis en la percepción, se centraba en los aspectos fónicos, el reconocimiento de palabra por palabra y la memoria a corto plazo” (Mejía Osorio, 2006, p.133).

Este modelo reduce la lectura a un mero mecanismo lineal basado en la relación secuencial grafema-fonema, pero supone asumir operaciones cognitivas superiores porque implica la descodificación, la asociación y la interpretación de los códigos. Sustentados en este concepto de la lectura aparecen métodos tradicionales de enseñanza que dan el máximo protagonismo al texto y supeditan al lector, pues su función consiste en descifrar el contenido.

Para el año 1960, Noam Chomsky postula su teoría de la Gramática Generativa transformacional que revoluciona la visión estática de la enseñanza de la lengua dándole una

mirada dinámica y procesal. Con Chomsky aparece el concepto de “Competencia lingüística” vinculando directamente a la lengua como objeto y al hablante como sujeto:

para Chomsky, cualquier individuo dotado de la facultad de hablar es capaz de expresarse en su propia lengua con corrección e interpretar y entender lo que otro individuo de su comunidad lingüística le pueda comunicar. Es decir, el ser humano posee la facultad de hablar y conocer la lengua, entendiendo por conocer la lengua, no los conocimientos científicos sobre la misma, sino los mecanismos necesarios para expresarse en su lengua. Es a lo que llama Chomsky la “competencia lingüística”. (Aguilar Alconchel ,2004, p. 3)

Esta concepción le da un tratamiento de habilidad al manejo de la lengua, y al hacerlo, abre la posibilidad de procurar su desarrollo en la escuela dependiendo de las características del hablante particular; ya no fija su atención en el corpus propio de la lengua sino en la capacidad innata del hablante.

A partir de este postulado la enseñanza de la lengua se basa “en el conocimiento que el alumno tenga de su lengua (competencia lingüística), permitiéndole la imaginación y la ejercitación mediante prácticas orales, de escritura, lectura y escucha que desarrollan su competencia comunicativa” (Mejía Osorio, 2006, p. 112), incidiendo positivamente en la forma de orientar la enseñanza de la lectura porque concibe un sujeto activo (ya no pasivo) que interactúa con el texto y construye su significado. El proceso de descodificación avanza hacia un proceso de construcción.

Luego, en los modelos interactivos (modelo al que pertenece el que se propuso en esta investigación), se asume el lector como un sujeto que se relaciona con el texto y con el autor a partir del texto, en busca de la construcción de sentido. Pero además añaden un elemento más que le otorga una mayor participación al lector: el contexto.

Esta propuesta no concibe la lectura como un ejercicio en el que el lector debe encontrar el significado que esconde el texto, sino como un proceso activo en el que el lector aporta al texto para construir sentido. El concepto de lectura que se asumió en esta tesis es el que expone Galdames Franco (2008): “Leer es una práctica cultural que consiste en construir el significado de un texto a partir de las experiencias previas, de los esquemas cognitivos y de los propósitos del lector” (p.2).

Con este precepto se rebasa la idea de la lectura como una actividad mecánica referida al dominio interpretativo de un código, e incluso como una habilidad comunicativa necesaria para cerrar el círculo de la alfabetización, y se avanza hacia una constitución de la lectura como una herramienta de cultura, de construcción del conocimiento y de socialización.

Comprensión lectora.

La comprensión lectora ha sido considerada la meta del proceso de lectura, y por eso se ha abierto una brecha entre ambos procesos, considerando que aunque la presencia del primero es requisito para la adquisición del segundo, no necesariamente el segundo se da cada que se

cumple el primero. La presencia de esta brecha es la responsable del fracaso de muchos métodos de enseñanza de la lectura porque implica una descentralización del pensamiento, es decir, que la lectura está concentrada en el texto y la comprensión lectora en el sujeto.

Cada concepto de lectura trae consigo el concepto de comprensión lectora, así, en los modelos lineales cognitivos, “el significado está en el texto y su comprensión es la captación correcta del contenido” (Mejía Osorio, 2006, p. 133), atribuyéndole al lector la tarea de hallarlo mediante un proceso que contempla una sola dirección: el texto emite y el lector recibe. Bajo este modelo es común encontrar evaluaciones de comprensión lectora que consisten en formular preguntas literales que esperan respuestas que sean valoradas como correctas o incorrectas.

Cuando evoluciona la forma de concebir el rol del lector frente al texto, dándole al primero una participación activa con respecto al contenido codificado, el concepto de comprensión lectora también lo hace. El hecho de privilegiar un proceso lector más libre, menos dirigido y más en contacto con las vivencias particulares de cada estudiante, hace que la comprensión que se espere ya no sea sólo una (la tradicionalmente llamada correcta) sino varias, dependiendo de los conceptos previos y la cultura del lector:

El concepto de comprensión lectora de este modelo descendente corresponde a la prioridad absoluta que se ofrece al lector, quien tiene la posibilidad de construir el significado del texto leído basado fuertemente en sus experiencias previas y en su conocimiento del mundo. (Galdames Franco, 2009, p. 5).

Bajo este concepto perteneciente al enfoque semántico-discursivo se da la posibilidad de que existan distintas comprensiones entre los lectores de un mismo texto, y esa libertad dada al lector corre el riesgo de redundar en atropellos contra el contenido o en privilegios a aquellos que tienen un mayor bagaje con el cual abordar el texto. El lector y su contexto son los protagonistas del proceso de comprensión, y el texto una pieza movilizadora.

Por último, en los modelos interactivos la comprensión está dada por la relación que se establece entre tres elementos: autor, texto y lector (Mejía Osorio, 2006, pp. 135-136), en la cual se da validez al aporte de cada uno y se espera que sea el último quien construya y reconstruya los significados textuales codificados por el autor.

Para van Dijk (1980) “un texto es comprensible para nosotros, en último análisis, si entendemos cuáles hechos denotados por el texto "pueden juntarse", según nuestro conocimiento del mundo” (p. 10), otorgándole al lector la tarea de asignar una estructura semántica al conjunto de estructuras superficiales que componen el contenido del texto. De esta manera la palabra sentido y significado parece ser inherente a la lectura, y la brecha entre el proceso de comprensión lectora y el proceso lector, se cierra.

Los modelos interactivos no disocian estos dos conceptos: la lectura implica en sí misma la comprensión lectora, por eso debe cuidarse la forma como se enseña, como se promueve y como se orienta. Condemarín y Alliende (1997) presentan de forma simple el concepto de comprensión lectora que se asumió en esta tesis y que descansa en la raíz del Modelo Equilibrado; ellos la definen “como la capacidad para extraer sentido de un texto escrito” (p. 99),

sentido que se encuentra en las palabras pero que a la vez las trasciende. Ese sentido tiene que ver con la identificación del tema y de las unidades de significado, con el establecimiento de relaciones entre las estructuras, con la interpretación de lo leído considerando el contexto de producción y de recepción, con el reconocimiento de las finalidades comunicativas, con la intertextualidad, entre otros (Pérez Abril, 2016, p. 81).

La comprensión es la esencia de la lectura; “leer, más que sonorizar un texto escrito [...] es, esencialmente, comprender; es decir, entender lo que los diferentes tipos de textos nos comunican” (Hurtado Vergara & Chaverra Fernández, 2016, p. 13), y es justo en esta relación indisoluble en la que se centra el Modelo Equilibrado al no proponer la comprensión como un acto de graduación de la lectura sino como una constante presente durante todo el proceso lector.

Competencia lectora.

Cuando Cassany (2006) dice que “leer no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos sino una herramienta para actuar en la sociedad” (p. 68), le da a la lectura una visión de competencia que logra unir los dos conceptos que se han definido hasta el momento: la lectura y la comprensión.

Este término entiende la comprensión como esencia de la lectura y por eso ya no habla de un lector sino de un lector competente, es decir, un lector que sabe leer y que sabe hacer con lo que lee. Justo es esta categoría la que se evalúa en las distintas pruebas nacionales e

internacionales, por eso es importante conocer con claridad su definición.

La competencia lectora es la “capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre los textos escritos y comprometerse con ellos para alcanzar sus propios objetivos, desarrollar sus conocimientos y su potencial, y participar en la sociedad” (Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, SIMCE, 2011, p. 15), así la entiende PISA y es eso lo que evalúa a través de sus pruebas. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia y los entes diseñadores de las Pruebas SABER, centran su trabajo evaluativo también en la noción de competencia, y explican que “esta noción implica que en los procesos de evaluación se explore lo que el estudiante hace con el lenguaje al interpretar un texto y la posibilidad de ubicarse en la situación de comunicación” (Pérez Abril, 2016, p. 81).

Las pruebas de lenguaje cuyos resultados han señalado el déficit lector de los estudiantes colombianos centran su atención en el análisis de la competencia lectora, es decir, no analizan por separado si el estudiante tiene un buen manejo del código escrito o si capta el sentido de lo contenido en el texto o si interpreta la información o si establece relación con el texto, evalúa todos estos componentes porque consideran que el proceso lector los reúne todos. Este concepto de competencia lectora hace énfasis en la naturaleza interactiva de la lectura, por eso es necesario que se le enseñe desde un modelo que no la descomponga en pequeñas partes, sino que la integre en sí misma y al sujeto.

Las distintas pruebas nacionales e internacionales definen unos niveles de logro para evaluar la competencia lectora, por ejemplo, las pruebas PISA evalúan cómo los estudiantes

extraen la información, cómo acceden a ella, cómo interpretan lo que leen, cómo lo integran, cómo reflexionan y evalúan sobre lo leído (Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, SIMCE, 2011, p. 15); y las Pruebas SABER se plantean tres niveles: comprensión localizada del texto (lectura literal), comprensión de macroproposiciones en tránsito hacia una comprensión global del texto (lectura inferencial) y comprensión global de texto (lectura crítica-intertextual) (Pérez Abril, 2016, p. 83). Esta última clasificación reúne los indicadores fijados en las pruebas PISA, y por eso fueron los utilizados para el diseño y los análisis del trabajo de campo de la presente investigación:

Lectura literal. Es el nivel más básico de lectura en el que el estudiante da cuenta de lo referido en el contenido del texto y en el que hace uso de la función denotativa del lenguaje:

en este nivel se explora la posibilidad de efectuar una lectura de la superficie del texto, entendida como la realización de una comprensión local de sus componentes: el significado de un párrafo, de una oración, de un término dentro de una oración, la identificación de sujetos, eventos u objetos mencionados en el texto, el reconocimiento del significado de un gesto (en el caso del lenguaje de la imagen) o el reconocimiento del significado de signos como las comillas o los signos de interrogación. (Pérez Abril, 2016, p. 85)

Lectura inferencial. Este nivel exige que el estudiante abandone una actitud pasiva frente al texto y comience a interactuar con él, ya sea dando cuenta de la información sugerida o aportando sus conocimientos como al tener que definir una tipología textual:

en este nivel se explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos. [...] supone una comprensión global de los significados del texto y el reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de, y entre, las partes del texto. (Pérez Abril, 2016, p. 86)

Lectura crítica-intertextual. En este nivel el lector interactúa directamente con el texto, toma distancia de él y asume posiciones a partir de lo mencionado y sugerido. Aquí se hace más evidente la relación de la triada mencionada en el proceso de comprensión lectora: autor, texto y lector:

Para realizar una lectura crítica es necesario identificar las intenciones de los textos, los autores o los narradores presentes en éstos. También es necesario reconocer las características del contexto que están implícitas en el contenido del mismo. Por otra parte, indaga la posibilidad del lector de establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros. (Pérez Abril, 2016, p. 88)

Modelo Equilibrado de lecto-escritura.

Cuando el día a día de la escuela y las pruebas estandarizadas muestran que los estudiantes tienen un déficit en lectura, no está bien centrar la mirada en ellos para señalarlos

como responsables de la situación, es preciso evaluar la cultura pedagógica de la enseñanza de esta competencia en la que han estado inmersos y replantear la forma en que se están abordando los textos. Este ejercicio fue el propuesto en esta investigación y es el que dio origen a la implementación del Modelo que se expone a continuación.

El Modelo Equibrado nace en las prácticas pedagógicas de la educación chilena buscando superar las dificultades latentes en el proceso de comprensión lectora presentado por los estudiantes luego de estar inmersos en métodos de enseñanza de lectura tradicionales en los que se priorizaba la descodificación y el desciframiento más que la interpretación del sentido, o, por el contrario, en métodos de enseñanza de lectura constructivistas que cedieron todo el protagonismo al lector y dejaron que éste abordara naturalmente el texto a partir de experiencias gratificantes que mediaran su relación. Ninguna de las dos polaridades arrojó los resultados esperados, así que se hizo necesaria una reevaluación procurando encontrar un equilibrio entre las dos propuestas.

Los métodos de orden conductista que se ubican en el primer polo mencionado, pertenecen, en el campo de la didáctica, a lo que se conoce como Modelo de destrezas o Modelos ascendentes, debido a que supone la presencia de dos etapas: una primera basada exclusivamente en el aprendizaje de la descodificación del signo lingüístico y posteriormente una superior que consiste en hallar el significado que está plasmado en el texto escrito. Este Modelo aspira “a que los niños y niñas encuentren o descubran el significado que está plasmado en el texto; no se espera interpretación personal del significado, puesto que se supone que éste ya está dado por el autor del texto leído” (Galdames Franco, 2009, p. 3).

Los métodos de orden constructivista que se ubican en el segundo polo pertenecen a lo que se conoce como Modelo holístico o Modelos descendentes, debido a que conciben la integralidad de todos los procesos implicados en la lectura y en la comprensión. A diferencia del Modelo anterior, éste abandona el mecanicismo, la sistematicidad y el rol pasivo del estudiante: “el modelo descendente prioriza el papel del lector o aprendiz lector en tanto aportador de las dimensiones más relevantes de la construcción del significado de un texto” (Galdames Franco, 2009, p. 4).

El Modelo de destrezas marca etapas en el desarrollo de la lectura que exigen el uso excesivo de la instrucción, mientras que el Modelo holístico o integral entiende el aprendizaje de la lectura como algo natural que ocurre al entrar en contacto con el contexto. El primero dio como resultado estudiantes que en su generalidad no superaban la estructura superficial del texto, mientras que el segundo dio buenos resultados sólo en aquellos estudiantes socialmente mejor favorecidos, por estar expuestos a más y mejores estímulos.

El Ministerio de Educación de Chile, en consonancia con la orientación socio-discursiva y los modelos interactivos motivados por la psicología y la sociolingüística, propone la unión de los valores de los dos Modelos de enseñanza de la lectura más usados en el país:

la actual propuesta curricular explicita un modelo equilibrado para la enseñanza de la lectura y la escritura. Este enfoque considera tanto el modelo de destrezas como el modelo holístico, relevando la idea de que leer es construir el sentido de los textos, pero que es necesario asimismo, el conocimiento del código. (Berríos,

Bustos, Torres, & Osorio, 2010, p. 8)

El Modelo Equilibrado, Integrado o Balanceado, como también se le conoce, “postula que los estudiantes requieren aprender no sólo a nivel de la cognición, sino que preferentemente, a nivel metacognitivo, [...] conscientes de las estrategias que utilizan para comprender, de lo que les falta por comprender, de la utilidad que tiene en sus vidas lo que han leído” (Galdames Franco, 2009, p. 8).

De esta forma, el Modelo Equilibrado no rechaza la dinámica del Modelo de destrezas sino que la contextualiza; no combate el naturalismo del Modelo holístico sino que lo concientiza y reflexiona; no define quién enseña y quién aprende en el proceso sino que une las dos instancias en aras de la metacognición; no se queda solamente en el texto sino que lo trasciende incluso al campo de la aplicación en sociedad.

Esta conexión directa entre la lectura y su afectación social es lo que se conoce como literacidad, y es a lo que las Pruebas PISA apuntan cuando definen la competencia lectora como la capacidad para comprender, utilizar y reflexionar sobre los textos escritos. La literacidad implica una práctica social; es “una práctica letrada [...]; las formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita” (Zavala, 2009, p. 27).

El modelo Equilibrado trabaja tres factores que favorecen la comprensión lectora: la conciencia fonológica, la decodificación y la construcción del significado: el primero alude a la capacidad de captar la secuencia de los fonemas dentro de las palabras y la combinación de los

sonidos entre sí; el segundo al reconocimiento del código en el que se lee; y el tercero a la participación activa del lector frente al texto utilizando las diferentes claves que este presenta, los conocimientos y experiencias previas para construir los sentidos (Berríos et al., 2010, pp. 9-10). Los tres factores son fundamentales, pero los dos primeros se aplican especialmente en la etapa inicial del proceso de alfabetización, mientras que la consideración del tercero es transversal a la aplicación del Modelo sin importar el grado de escolaridad en el que se esté implementando.

Es este factor al que más intencionalidad le dedica el Modelo Equilibrado porque es el que posibilita el diálogo sobre los textos leídos, la disertación, la interrogación sobre lo abordado, la pausa y la reflexión. Para su abordaje, sigue el planteamiento de Solé quien sugiere el establecimiento de tres momentos de lectura: Antes, Durante y Después:

- ✓ Antes de la lectura: realizar predicciones antes de leer un texto, compartir conocimientos y experiencias previas que estén relacionadas con el texto que se leerá, inferir el tipo de texto que se leerá de acuerdo con diversas claves de diagramación, ilustración u otras claves lingüísticas.
- ✓ Durante la lectura: Realizar predicciones acerca de lo que sigue en el texto, comprobar las predicciones realizadas y formular otras a medida que se avanza en la lectura.
- ✓ Después de la lectura: inferir el significado de palabras y expresiones de acuerdo a claves dadas por el contexto, contestar preguntas de diferente nivel de complejidad después de

escuchar o leer un texto (Berríos et al., 2010, p. 11).

Santander Silva y Tapia Bruna (2012) señalan las siguientes características generales del Modelo Equilibrado:

- ✓ Los estudiantes aprenden a leer a partir de textos completos y significativos.
- ✓ Se construye y se comunica el significado de lo que se va leyendo.
- ✓ Las lecturas se relacionan con la cultura oral, las propias experiencias e intereses de los estudiantes.
- ✓ Los estudiantes adquieren distintas estrategias de lectura según el tipo de textos.
- ✓ Se identifica el propósito de la lectura.
- ✓ Se estimula la inmersión temprana en el aprendizaje del código, pero sin prescindir del significado.
- ✓ El orientador presenta estímulos que motiven la lectura.
- ✓ El orientador indaga y da un valor especial a los conocimientos previos de los estudiantes.
- ✓ Los ambientes de aprendizaje son ricos en texto escrito.
- ✓ Se estimula la escritura personal y la lectura de lo que se escribe (pp 76-77).

Capítulo 3

Metodología de la investigación

Tipo de Investigación

Esta investigación se abordó desde un paradigma cuantitativo cuyo interés fue aplicar inicialmente una primera prueba modeladora y una posterior prueba después de una intervención pedagógica intencional, para cuantificar los resultados obtenidos con respecto al desempeño de los estudiantes en los distintos niveles de lectura. Este abordaje permitió una discusión entre las variables analizadas que llevó a la generación de nuevos planteamientos de orden institucional. Vale recordar que “La investigación cuantitativa trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra, para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede” (Bautista C, 2011, p.16).

Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006) afirman que “La *investigación cuantitativa* nos ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, nos otorga control sobre los fenómenos, así como un punto de vista de conteo y las magnitudes de estos” (p. 25), condición que le otorgó a este estudio la posibilidad de procesar los datos obtenidos mediante la medición, y rastrear los niveles de desarrollo de la competencia lectora de la muestra intervenida en términos de matematización.

Por las características de la orientación investigativa, este estudio se enmarcó en el método cuasi-experimental dado que se planteó una relación directa y causal entre dos variables: el desarrollo de la competencia lectora y la implementación del Modelo Equilibrado de lecto-escritura para el abordaje sistemático de esa competencia, haciendo énfasis específicamente en la identificación de los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica-intertextual alcanzado por una población determinada (una muestra de estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Comercial de Envigado –Sede San Rafael-, y una muestra de estudiantes de la Institución Educativa Martín Eduardo Ríos Llanos –Sede La Cruz del Porvenir-).

¿Qué es un cuasi-experimento? Es una investigación que posee todos los elementos de un experimento, excepto que los sujetos no se asignan aleatoriamente a los grupos. En ausencia de aleatorización, el investigador se enfrenta con la tarea de identificar y separar los efectos de los tratamientos del resto de factores que afectan a la variable dependiente. (Pedhazur & Schmelkin, 1991, p. 277)

Para este caso, además de focalizar un grupo experimental específico del grado en cada institución educativa sobre el que se aplicó la variable independiente, se implementó un diseño de estudio “antes y después” que consistió en la aplicación de un Pre-test al inicio de la investigación para determinar el estado inicial de los estudiantes frente a su nivel de comprensión literal, inferencial y crítica-intertextual, que luego fue contrastado con el estado final en los mismos niveles de comprensión lectora demostrado por los mismos estudiantes en un Post-test que se aplicó después de la intervención. Este estudio comprendió dos variables: la

independiente (el Modelo Equilibrado de lecto-escritura) y la dependiente (la competencia lectora).

El abordaje metodológico de esta investigación buscó la comprensión de las acciones de los sujetos estudiados como respuesta a las estrategias aplicadas propias del Modelo implementado; de esta manera, partiendo de la realidad observada y evaluada, se determinaron los niveles de desarrollo alcanzados en los tipos de comprensión analizados, se postularon los resultados y las conclusiones. El análisis de los datos arrojados estuvo siempre contextualizado y pasó por el filtro de la interpretación, la medición y la reflexión.

Población y Muestra

El Modelo Equilibrado de lecto-escritura se implementó en una población total de 67 estudiantes entre los 8 y 9 años de edad cursantes del grado tercero. 37 estudiantes pertenecían a la Sede San Rafael de la Institución Educativa Comercial de Envigado, y 30 a la Sede La Cruz del Porvenir de la Institución Educativa Martín Eduardo Ríos Llanos.

De la primera institución se seleccionó el grupo Tercero A, integrado por 23 niños y 14 niñas, mientras que de la segunda institución se seleccionó el grupo Tercero A (único grupo), integrado por 12 niños y 18 niñas.

Tipo de Muestreo

Para el análisis de la competencia lectora de los estudiantes del grado tercero de las dos instituciones mencionadas se requirió la selección de una parte de la población, de tal forma que se beneficiara la exposición, la intervención y la estimación de las variables que componían el estudio; esta selección es conocida como una muestra.

Para esta investigación se optó por el Muestreo por selección intencionada o Muestreo de conveniencia que “consiste en la elección por métodos no aleatorios de una muestra cuyas características sean similares a las de la población objetivo. En este tipo de muestreos la “representatividad” la determina el investigador (Jordi Casal, 2003, p. 5). Las dos instituciones educativas suman un total de 4 grupos en el grado tercero, pero se eligieron los grupos A, por tratarse de aquéllos en los que se reportaba mayor pérdida de asignaturas por periodo académico y mayor número de estudiantes reprobadores del área de lengua castellana.

Hipótesis de investigación

La implementación del Modelo Equilibrado para la enseñanza de la lectura en los grupos Tercero A de la Sede San Rafael de la Institución Educativa Comercial de Envigado y la Sede La Cruz del Porvenir de la Institución Educativa Martín Eduardo Ríos Llanos, potencia la comprensión literal, inferencial y crítica-intertextual.

Hipotesis nula

La implementación del Modelo Equilibrado para la enseñanza de la lectura en los grupos Tercero A de la Sede San Rafael de la Institución Educativa Comercial de Envigado y la Sede La Cruz del Porvenir de la Institución Educativa Martín Eduardo Ríos Llanos, no potencia la comprensión literal, inferencial y crítica-intertextual.

Variables

Hernández Sampieri et al. (2006) se refieren a las variables como conceptos clave del estudio (p. 20), como las categorías que se miden con precisión en el estudio cuantitativo. Esta investigación presentó dos variables: una independiente (el Modelo Equilibrado de lecto-escritura) y una dependiente (la competencia lectora). Los mismos autores se refieren a la primera como *causa*, y a la segunda como *efecto* (p. 23).

Variable independiente.

La variable independiente fue el Modelo Equilibrado de lecto-escritura porque fue la causa de las afectaciones que generadas, fue el instrumento innovador implementado en las prácticas pedagógicas de la Sede San Rafael de la Institución Educativa Comercial de Envigado y la Sede La Cruz del Porvenir de la Institución Educativa Martín Eduardo Ríos Llanos, para la

enseñanza de la lectura en los grupos de tercero de primaria.

Esta variable tuvo como finalidad impactar la enseñanza de la lectura al concebir la lectura y la comprensión lectora como un solo proceso, al darle protagonismo a la interacción entre el docente y el estudiante en el abordaje de los textos, al estar acorde con el concepto de lectura que subyace a las pruebas estandarizadas y al posibilitar el trabajo intencional sobre los distintos niveles de la comprensión lectora.

Variable dependiente.

La variable dependiente fue la competencia lectora porque fue la categoría sobre la que recayeron los efectos de la variable independiente. El contraste analítico y cuantificado que se hizo entre su estado inicial y su estado final determinó el aporte de la variable independiente a su desarrollo.

Entendiendo al lector competente como aquel que lee y sabe hacer con lo que lee, esta variable concibió los tres niveles de logro determinados por las pruebas académicas estandarizadas (SABER y PISA) para evaluar la competencia lectora: la lectura literal, la lectura inferencial y la lectura crítica-intertextual. El desarrollo alcanzado en cada uno de estos indicadores dio cuenta del nivel de desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes.

Operacionalización de la variable dependiente.

Para el diseño y los análisis de esta investigación fue preciso relacionar la variable dependiente (la competencia lectora) con los niveles fijados en las pruebas estandarizadas para la evaluación de su desarrollo (lectura literal, inferencial y crítica intertextual), las competencias asociadas con el proceso lector que se involucran en cada nivel y los indicadores básicos específicos que actúan como descriptores del estado ideal de cada uno de los niveles y como elementos de medición. En la siguiente matriz se categorizan, definen y correlacionan estos aspectos.

Tabla 1

Matriz de operacionalización de la variable dependiente

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DEPENDIENTE			
Objetivo general: Determinar el aporte de la implementación del Modelo Equilibrado de lecto-escritura al desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Comercial de Envigado –Sede San Rafael- y la Institución Educativa Martín Eduardo Ríos Llanos -Sede La Cruz del Porvenir-, para establecer una estrategia institucional de fortalecimiento.			
VARIABLE DEPENDIENTE	DIMENSIÓN (NIVEL DE LECTURA)	COMPETENCIAS DE LENGUAJE ASOCIADAS	INDICADORES
Competencia lectora: La competencia lectora es la “capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre los textos escritos y comprometerse con	Lectura literal: “[...] en este nivel se explora la posibilidad de efectuar una lectura de la superficie del texto, entendida como la realización de una comprensión local de sus componentes: el significado de un párrafo, de una	Competencia semántica: “[...] referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del texto” (Pérez Abril, 2016, p. 82).	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce personajes, objetos y situaciones mencionados en el texto. • Identifica el significado de palabras, oraciones, gestos, signos e imágenes expresados en el texto.

<p>ellos para alcanzar sus propios objetivos, desarrollar sus conocimientos y su potencial, y participar en la sociedad” (Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, SIMCE, 2011, p. 15).</p> <p>“ [...] esta noción implica que en los procesos de evaluación se explore lo que el estudiante hace con el lenguaje al interpretar un texto y la posibilidad de ubicarse en la situación de comunicación” (Pérez Abril, 2016, p. 81).</p>	<p>oración, de un término dentro de una oración, la identificación de sujetos, eventos u objetos mencionados en el texto, el reconocimiento del significado de un gesto (en el caso del lenguaje de la imagen) o el reconocimiento del significado de signos como las comillas o los signos de interrogación. (Pérez Abril, 2016, p. 85)</p>	<p>Competencia gramatical o sintáctica:</p> <p>“[...] referida a la posibilidad de reconocer y usar las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas, que rigen la organización y la producción de los enunciados lingüísticos” (Pérez Abril, 2016, p. 82).</p>	
	<p>Lectura inferencial:</p> <p>“[...] en este nivel se explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de</p>	<p>Competencia semántica.</p> <p>Competencia gramatical o sintáctica.</p> <p>Competencia textual:</p> <p>“[...] referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro)” (Pérez Abril, 2016, p. 82).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Da cuenta del significado global del texto y de las relaciones entre los significados de las oraciones que lo componen. • Identifica las ideas del texto que guardan relación con el tema. • Reconoce la forma como se organiza la información en el texto.

	<p>palabras, oraciones o párrafos. [...] supone una comprensión global de los significados del texto y el reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de, y entre, las partes del texto. (Pérez Abril, 2016, p. 86)</p>	<p>Competencia enciclopédica:</p> <p>“[...] referida a la posibilidad de poner en juego, en los procesos de lectura, los saberes con los que cuenta el lector” (Pérez Abril, 2016, p. 83).</p>	
	<p>Lectura crítica-intertextual:</p> <p>Para realizar una lectura crítica es necesario identificar las intenciones de los textos, los autores o los narradores presentes en éstos. También es necesario reconocer las características del contexto que están implícitas en el contenido del mismo. Por otra parte, indaga la posibilidad del lector de establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros. (Pérez Abril, 2016, p. 88)</p>	<p>Competencia semántica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la intención comunicativa global del texto.
		<p>Competencia textual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona el contenido del texto con otros textos o con sus experiencias personales.
		<p>Competencia pragmática o socio-cultural:</p> <p>“Se refiere a la posibilidad de establecer relaciones entre el contenido y las intenciones comunicativas de un texto y los significados del contexto sociocultural” (Pérez Abril, 2016, p. 83).</p>	

Instrumento de recolección de datos

En la investigación cuantitativa la recolección de datos prioriza la utilización de instrumentos estandarizados que permitan la observación, el análisis y la medición, por eso, para este estudio, la recolección de la información se hizo a partir de dos instrumentos: el primero fue el Pre-test que realizaron los 67 estudiantes de los grupos Tercero A de la Sede San Rafael de la Institución Educativa Comercial de Envigado y la Sede La Cruz del Porvenir de la Institución Educativa Martín Eduardo Ríos Llanos, antes de implementar el Modelo Equilibrado para la enseñanza de la lectura, y el segundo fue el Post-test que realizaron los mismos estudiantes después de la intervención metodológica, es decir, dos meses después de la aplicación del Pre-test.

El Pre-test tuvo la intención de permitir la identificación del nivel de la competencia lectora de los estudiantes evaluados en términos de su desempeño en la lectura literal, inferencial y crítica-intertextual, mientras que el Post-test permitió identificar el nivel de la competencia lectora de los estudiantes de la muestra en términos de su desempeño en cada uno de los tipos de lectura ya señalados, producto de la implementación del Modelo Equilibrado de lecto-escritura en las clases de Lengua castellana y Comprensión lectora.

Hernández Sampieri et al. (2006) indican que “Toda medición o instrumento de recolección de los datos debe reunir dos requisitos esenciales: *confiabilidad* y *validez*” (p. 277). El primero “se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados” (p. 277), mientras que el segundo “se refiere al grado en que un instrumento

mide la variable que pretende medir” (p. 278). Para dar cumplimiento a lo indicado, teniendo claro que una de las acciones que justificaron la investigación fue mejorar el rendimiento de los estudiantes del grado tercero en el área de lenguaje que evalúa las Pruebas SABER, los dos instrumentos (el Pre-test y el Post-test) fueron dos pruebas estandarizadas tomadas de cuadernillos de Pruebas SABER ya realizadas. De esta manera se otorgó objetividad a los dos instrumentos al no depender su diseño y elaboración de la arbitrariedad de los investigadores.

El Pre-test constó de veintiún (21) preguntas tomadas del cuadernillo de la prueba SABER de lenguaje para el grado tercero, segunda edición del año 2014. Esta prueba contiene 31 preguntas en total, pero sólo se seleccionaron para el Pre-test las que corresponden a los numerales: 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 25 y 26⁵.

Por su parte, el Post-test constó de veintiún (21) preguntas tomadas del cuadernillo de la prueba SABER de lenguaje para el grado tercero, primera edición del año 2015. Esta prueba contiene 35 preguntas en total, pero sólo se seleccionaron para el Post-test las que corresponden a los numerales: 1, 2, 4, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29 y 30⁶.

⁵ Prueba tomada de: <http://www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/ejemplos-de-preguntas-2/ejemplos-de-preguntas-saber-3-5-y-9/grado-3/875-ejemplos-de-preguntas-saber-3-lenguaje-2014/file?force-download=1>

⁶ Prueba tomada de: <http://www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/ejemplos-de-preguntas-2/ejemplos-de-preguntas-saber-3-5-y-9/grado-3/876-ejemplos-de-preguntas-saber-3-lenguaje-2015/file?force-download=1>

Ambas pruebas fueron diseñadas y aplicadas por el ICFES, lo que se convierte en un primer principio de confiabilidad dado que fueron pensadas para ser resueltas por los estudiantes colombianos que cursaban el tercer grado de primaria, sin distinción alguna. Asimismo, los resultados de ambas pruebas ya han sido objeto de análisis estadístico por parte de la misma institución, lo que indica que las respuestas esperadas y determinadas como acertadas ya han sido publicadas y no están sujetas a cambios.

Para dar validez a estos dos instrumentos, se diseñaron dos rúbricas (Ver Anexo A y Anexo B) en las que se estipularon los indicadores de la variable dependiente que se valoraron en las respuestas dadas por los estudiantes tanto en el Pre-test como en el Post-test, y que sirvieron de descriptores para la interpretación del desempeño de los educandos en cada uno de los tipos de lectura.

La estructura de ambas rúbricas comprende los siguientes aspectos: primero una clasificación de las veintiún (21) preguntas del Pre-test y del Post-test según el tipo de lectura que exigen al estudiante (lectura literal, lectura inferencial y lectura crítica-intertextual); esta clasificación se hizo teniendo como criterio la definición que ofrece Pérez Abril a cada tipología. Para el caso del Pre-test, ocho preguntas pertenecen a la lectura literal, ocho a la lectura inferencial y cinco a la lectura crítica-intertextual; y para el Post-test, siete preguntas pertenecen a la lectura literal, siete a la lectura inferencial y siete a la lectura crítica-intertextual.

Luego cada pregunta aparece clasificada según el indicador al que responde, de tal forma que pueda identificarse qué tipo de lectura está evaluando. A la lectura literal se le concedieron

dos indicadores básicos, a la lectura inferencial, tres, y a la lectura crítica-intertextual, dos. A cada pregunta se le asignó un espacio para que el evaluador la calificara marcando un chulo (✓) en caso de que haya sido bien respondida por el estudiante en la prueba, o una equis (X) en caso de que no haya sido bien respondida.

Las rúbricas permitieron contabilizar el número de aciertos obtenidos por los estudiantes en cada uno de los indicadores, en cada uno de los niveles de lectura y en la totalidad de la competencia lectora, para después equiparar el producto bruto (el total de la sumatoria) con un percentil que se rigió por los criterios de calificación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística (Prueba C.L.P.) de Alliende et al. (2004) para el grado tercero, y finalmente, siguiendo los mismos criterios de esta prueba, arrojar un Nivel de competencia lectora expresado en: Bajo, Medio bajo, Promedio, Medio alto y Alto.

Técnicas de recolección y análisis de datos

Para esta investigación se implementaron básicamente dos técnicas de recolección de datos: La observación no participante y los instrumentos de valoración propios de un diseño de estudio “antes y después”. Ambas técnicas favorecieron la objetividad del paradigma cuantitativo debido a que sustentaron los hallazgos en datos concretos, cuantificables y medibles.

“En la observación no participante el observador permanece ajeno a la situación que observa. Aquí el investigador observa el grupo y permanece separado de él” (Bautista C, 2011, pp.162-163), no teniendo así una relación directa con los sujetos estudiados ni asumiendo un rol

activo durante la ejecución de las distintas actividades que nutren de información la investigación. En este estudio, los investigadores lideraron las distintas fases de la exploración, suministraron los recursos necesarios para el desarrollo de cada una, diseñaron las actividades propias de la didáctica implementada y los instrumentos requeridos, calificaron las pruebas, recopilaron y analizaron los datos obtenidos, pero fueron los docentes orientadores de las área de Lengua castellana y Comprensión lectora quienes dirigieron las sesiones de trabajo con los estudiantes en las que se implementó el Modelo Equilibrado de lecto-escritura y quienes supervisaron la realización de las pruebas (Pre-test y Post-test).

Por su parte, la aplicación de los instrumentos de valoración a partir de los cuales se interpretó numéricamente la información obtenida tras la implementación del Pre-test y el Post-test, arrojaron datos particulares en cada ejecución, que luego, al ser contrastados, permitieron mostrar porcentualmente los niveles de desempeño de los estudiantes en términos de su competencia lectora en general y de los tres tipos de lectura evaluados, que posteriormente fueron descritos en aras de analizar el estado final con respecto al inicial. La recolección de estos datos exigía un primer momento que consistía en la revisión y calificación tanto del Pre-test como del Post-test, y para eso se diseñó una tabla única de calificación (Ver Anexo C).

El análisis de los resultados se hizo a través del software SPSS (versión 24) que facilitó el establecimiento y la utilización de promedios aritméticos que permitieron establecer un nivel de competencia general para cada uno de los grupos intervenidos, niveles de desempeño particulares en cada tipo de lectura que componen la competencia y niveles de desempeño generales en cada indicador. Además, se usaron procedimientos estadísticos que fijaron cifras

porcentuales a los datos obtenidos y posibilitaron el análisis de las variables, de tal forma que se pudieron realizar gráficas que muestran las comparaciones de los resultados obtenidos en la competencia lectora en general y en los tres tipos de lectura en particular antes y después de la implementación del Modelo Equilibrado de lectoescritura. Para la lectura categorial de los resultados, se hizo uso de la estandarización interpretativa que establece la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística (Prueba C.L.P.) para el grado tercero.

Ejecución de la didáctica

La implementación del Modelo Equilibrado de lecto-escritura se hizo durante dos meses en las asignaturas de Lengua castellana y Comprensión lectora, en ambas instituciones educativas. El trabajo se estructuró en cuatro sesiones (cada una con una duración de dos semanas) que tuvo como eje de realización cuatro textos a partir de los cuales se desarrollaron las distintas actividades.

Para cada sesión se destinaron doce horas (diez de Lengua castellana y dos de Comprensión lectora). El tiempo global destinado a la implementación del Modelo en las prácticas pedagógicas fue de cuarenta y ocho horas. Los docentes responsables de compartir las asignaturas de Lengua castellana y Comprensión lectora fueron quienes orientaron la estrategia innovadora y las actividades, así como la aplicación del Pre-test y el Post-test, siempre liderados por los investigadores.

Cada sesión llevó por nombre el título del texto que actuaba como núcleo de la misma, y dio cumplimiento en su estructura a las cuatro características fundamentales del Modelo

Equilibrado de lecto-escritura:

- ✓ Entender que el encuentro con la lectura debe ser experiencial.
- ✓ Dividir los encuentros con la lectura en tres momentos: antes, durante y después.
- ✓ Permitir una comprensión literal del texto y una que logre trascenderlo.
- ✓ Priorizar la socialización en cada encuentro con la lectura.

Se procuró que las actividades ejecutadas atendieran tanto a los tres tipos de lectura como a los indicadores de desempeño que se establecieron para ser evaluados (Anexo D). Para la elaboración de las actividades se tuvieron en cuenta algunas de las propuestas por Galdames Franco en “Orientaciones didácticas: Tres momentos didácticos de la lectura” (2008).

Capítulo 4

Resultados de la investigación

Los datos que sirvieron de análisis para la comprobación de la hipótesis planteada, fueron obtenidos exclusivamente de los resultados arrojados tras la aplicación del Pre-test antes de la implementación del Modelo Equilibrado de lectoescritura, y del Post-test después de su implementación. Esos datos se interpretaron de forma jerárquica y comparativa, jerárquica porque respondieron al siguiente orden de lectura: primero se identificó el nivel de competencia lectora en cada uno de los grupos evaluados, luego el desempeño en cada uno de los tipos de lectura y después el desempeño en cada uno de los indicadores; y comparativa porque se procuró la medida en términos porcentuales de cada uno de los desempeños ya señalados, de tal forma que se pudiera observar el rendimiento de la globalidad de los grupos intervenidos tanto en el Pre-test como en el Post-test.

Para el análisis de la información se utilizó el software estadístico SPSS (versión 24) que permitió entrelazar las variables y relacionarlas bajo la misma lectura jerárquica y comparativa. La metodología utilizada para la construcción de la matriz consistió en:

- ✓ Establecer, tanto para el Pre-test como para el Post-test, tres variables en el siguiente orden: a) nivel de competencia lectora; b) tipos de lectura (literal, inferencial y crítica-intertextual); c) indicadores o descriptores (reconoce personajes, objetos y situaciones mencionados en el texto; identifica el significado de palabras, oraciones,

gestos, signos e imágenes expresados en el texto; da cuenta del significado global del texto y de las relaciones entre los significados de las oraciones que lo componen; identifica las ideas del texto que guardan relación con el tema; reconoce la forma como se organiza la información en el texto; reconoce la intención comunicativa global del texto; y relaciona el contenido del texto con otros textos o con sus experiencias personales).

- ✓ Todos los datos se ponderaron mediante la siguiente escala de valoración:

Tabla 2
Escala de valoración

Escala	Valor asignado
Deficiente	0
Básico	1
Bueno	2

- ✓ Se totalizó el resultado correspondiente a cada tipo de lectura. Este mismo se obtuvo de la sumatoria del total de los indicadores o descriptores propios de cada tipo de lectura. Para ello se utilizó la misma escala de valoración.
- ✓ Los criterios que se tuvieron en cuenta para ponderar el total de los indicadores o descriptores, fueron los siguientes:

Descriptor con una pregunta de acuerdo a los resultados de las pruebas:

1 pregunta correcta = 2 en la escala de valoración

Descriptor con cuatro preguntas de acuerdo a los resultados de las pruebas:

3 y 4 preguntas correctas = 2 en la escala de valoración

2 preguntas correctas = 1 en la escala de valoración

1 pregunta correcta = 0 en la escala de valoración

Descriptor con cinco preguntas de acuerdo a los resultados de las pruebas:

5 y 4 preguntas correctas = 2 en la escala de valoración

3 preguntas correctas = 1 en la escala de valoración

1 y 2 preguntas correctas = 0 en la escala de valoración

- ✓ Se totalizó el resultado correspondiente a cada componente. Este mismo se obtuvo de la sumatoria del total de los indicadores o descriptores propios de cada tipo de componente. Para ello se utilizó la misma escala de valoración ya descrita.

Análisis de resultados

A continuación se presenta el respectivo análisis estadístico y comparativo del nivel de competencia lectora logrado por la totalidad de los estudiantes evaluados y de su desempeño en cada uno de los tipos de lectura. Las dos instituciones educativas evaluadas se identificarán así:

- ✓ **Institución A:** Institución Educativa Comercial de Envigado –Sede San Rafael-.
- ✓ **Institución B:** Institución Educativa Martín Eduardo Ríos Llanos -Sede La Cruz del Porvenir-.

Análisis del nivel de competencia lectora.

El nivel de competencia lectora se obtuvo tras la calificación de cada una de las pruebas

(Pre-test y Post-test) realizadas por los estudiantes, luego de contabilizar el número de respuestas acertadas de los veintiún (21) ejercicios formulados. El producto bruto, es decir, la sumatoria de aciertos, se equiparó con el percentil propuesto en la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística (Prueba C.L.P.) de Alliende et al. (2004) para el grado tercero, para luego proceder a la clasificación que hace esta misma prueba en los niveles de competencia lectora Bajo, Medio bajo, Promedio, Medio alto y Alto, así:

Tabla 3
Percentiles Prueba C.L.P. grado tercero

Puntaje total	Percentil
0-10	10
11-12	20
13-14	30
15	40
16	50
17	60
18	70
19	80
20	90
21	100

Tabla 4
Niveles de competencia lectora Prueba C.L.P grado tercero

Percentil	Nivel
1 a 24	Bajo
25 a 39	Medio bajo
40 a 59	Promedio
60 a 79	Medio alto
80 a 100	Alto

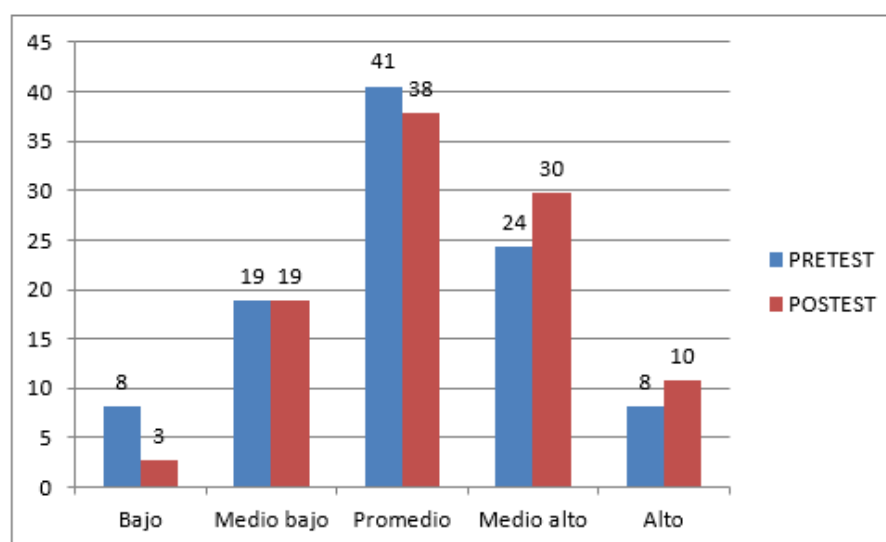


Gráfico 1: Análisis estadístico comparativo. Nivel de competencia lectora Institución A.

En la Institución A, la lectura inicial que ofreció el Pre-test permitió identificar que el mayor porcentaje del grupo se ubicó en un Nivel de competencia lectora Promedio (41% de los estudiantes), que corresponde a 15 de los 37 estudiantes evaluados; seguido de un 24% (9 de los 37 evaluados) que se ubicó en el nivel de competencia lectora Medio Alto, y de un 19% (7 de los 37 evaluados) que obtuvo un nivel de competencia lectora Medio bajo. Los porcentajes más bajos correspondieron a los niveles de competencia lectora Bajo y Alto, ambos registrando un 3% (3 estudiantes ubicados en cada uno de los dos niveles).

Luego de la aplicación del Post-test se notó la permanencia de la la tendencia ya señalada, es decir, continuó siendo en el nivel de competencia lectora Promedio en donde se encontró el mayor porcentaje del grupo, el 38% (14 de los 37 estudiantes evaluados); seguido de un 30% (11 de los 37 evaluados) que se ubicó en el nivel de competencia lectora Medio Alto, y de un 19% (7 de los 37 evauados) que obtuvo un nivel de competencia lectora Medio bajo (la misma cifra que se presentó en el Pre-test). Los porcentajes más bajos correspondieron a los niveles de competencia lectora Alto y Bajo, en el primero se ubicó un 10% del grupo y en el segundo tan solo un 3% (1 de los 37 evaluados).

Aunque la tendencia porcentual se mantuvo en las dos pruebas, es preciso señalar que se identificaron pequeños avances en la aplicación del Post-test al verse incrementado el número de estudiantes que pasaron a los Niveles de competencia lectora Medio Alto y Alto (15 en total) con respecto a los que ocuparon estas mismas escalas en el Pre-test (12 estudiantes), y al reducir de 3 a 1 los estudiantes que ocuparon el nivel de competencia lectora Bajo.

Por su parte, aunque con números y porcentajes distintos, en la Institución B se identificó la misma tendencia jerárquica de la Institución A. Tras la aplicación del Pre-test, el mayor porcentaje del grupo se ubicó en un Nivel de competencia lectora Promedio (46% de los estudiantes), que corresponde a 14 de los 30 estudiantes evaluados; seguido de un 20% (6 de los 30 evaluados) que se ubicó en el nivel de competencia lectora Medio Alto, y de un 17% (5 de los 30 evaluados) que obtuvo un nivel de competencia lectora Medio bajo. Los porcentajes más bajos correspondieron a los niveles de competencia lectora Bajo y Alto, el primero reuniendo el 10% del grupo (3 de los 30 evaluados) y el segundo con un 7% que corresponde a 2 estudiantes de los 30 evaluados.

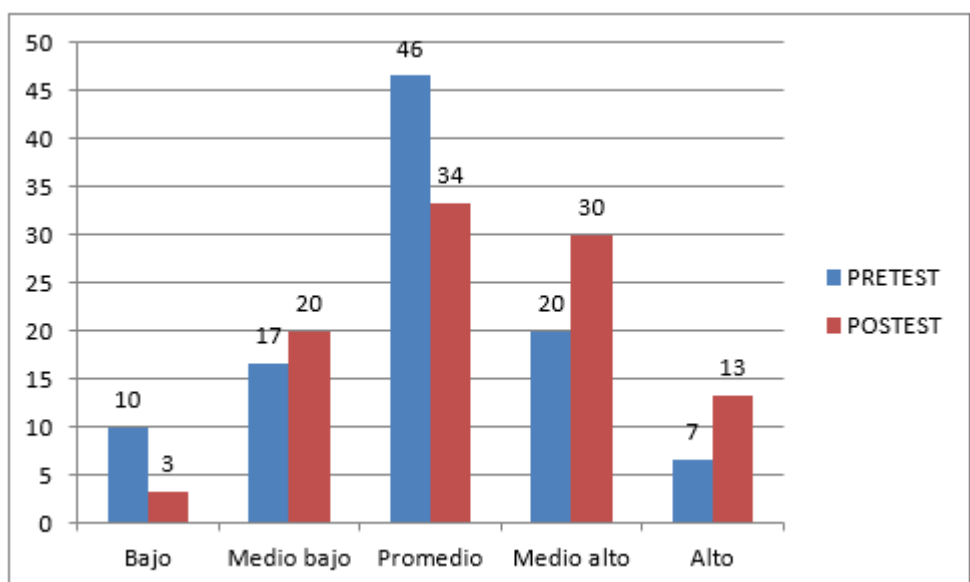


Gráfico 2: Análisis estadístico comparativo. Nivel de competencia lectora Institución B

Luego de la aplicación del Post-test se notó la permanencia de la la tendencia ya señalada, es decir, continuó siendo en el nivel de competencia lectora Promedio en donde se encontró el

mayor porcentaje del grupo, el 34% ; seguido de un 30% (9 de los 30 evaluados) que se ubicó en el nivel de competencia lectora Medio Alto, y de un 20% (6 de los 30 evaluados) que obtuvo un nivel de competencia lectora Medio bajo. Los porcentajes más bajos correspondieron a los niveles de competencia lectora Alto y Bajo, en el primero se ubicó un 13% del grupo (4 estudiantes de los 30 evaluados) y en el segundo un 3% (3 de los 30 evaluados).

Aunque en la comparación de los resultados de las dos pruebas se notó un declive en el porcentaje de estudiantes que inicialmente se ubicaron en el nivel de competencia lectora Promedio al pasar del 46% al 34%, es preciso señalar que se identificaron pequeños avances en la aplicación del Post-test al verse incrementado el número de estudiantes que pasó a los Niveles de competencia lectora Medio Alto y Alto (13 en total) con respecto a los que ocuparon estas mismas escalas en el Pre-test (8 estudiantes), y al reducir de 3 a 1 los estudiantes que ocuparon el nivel de competencia lectora Bajo.

Al realizar el análisis porcentual comparativo de los extremos de la escala de clasificación del nivel de competencia lectora de los 67 estudiantes evaluados en total, se apreció que en el pre-test, el 29,8% estuvo ubicado en los niveles Medio alto y Alto, y el 26,8% en los niveles Medio bajo y Bajo; mientras que en el post-test el 41,7% se ubicó en los niveles de competencia lectora Medio alto y Alto, y el 22,3% en los niveles Medio bajo y Bajo. En el pre-test, el 43,2% de la muestra se ubicó en el nivel de competencia lectora Promedio, mientras que en el post-test esta cifra se redujo a 35,8%.

Análisis de los tipos de lectura.

Tanto la prueba utilizada para el Pre-test como la utilizada para el Post-test contenían veintiún (21) preguntas, clasificadas éstas en los tipos de lectura que se deseaba evaluar: lectura literal, lectura inferencial y lectura crítica-intertextual. A cada tipo de lectura se le asignaron unos desempeños específicos que sustentaran la competencia, así: Lectura literal (Reconoce personajes, objetos y situaciones mencionados en el texto // Identifica el significado de palabras, oraciones, gestos, signos e imágenes expresados en el texto); Lectura inferencial (Da cuenta del significado global del texto y de las relaciones entre los significados de las oraciones que lo componen // Identifica las ideas del texto que guardan relación con el tema // Reconoce la forma como se organiza la información en el texto); Lectura crítica-intertextual (Reconoce la intención comunicativa global del texto // Relaciona el contenido del texto con otros textos o con sus experiencias personales). A continuación se presentan los hallazgos en cada tipo de lectura:

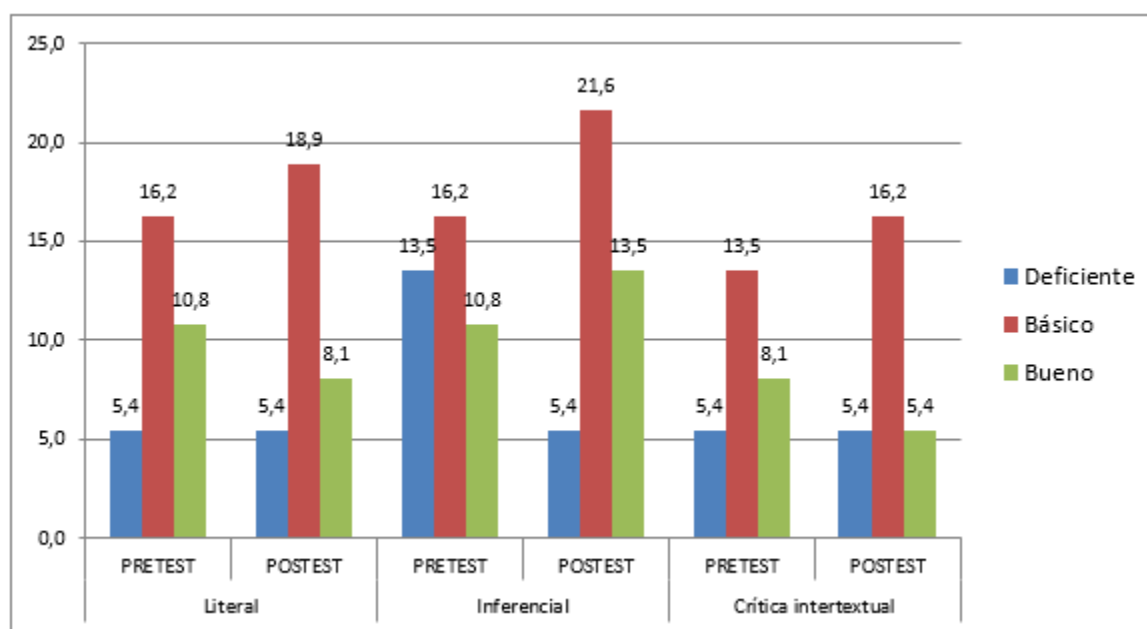


Gráfico 3: Resumen estadístico comparativo. Tipos de lectura Institución A.

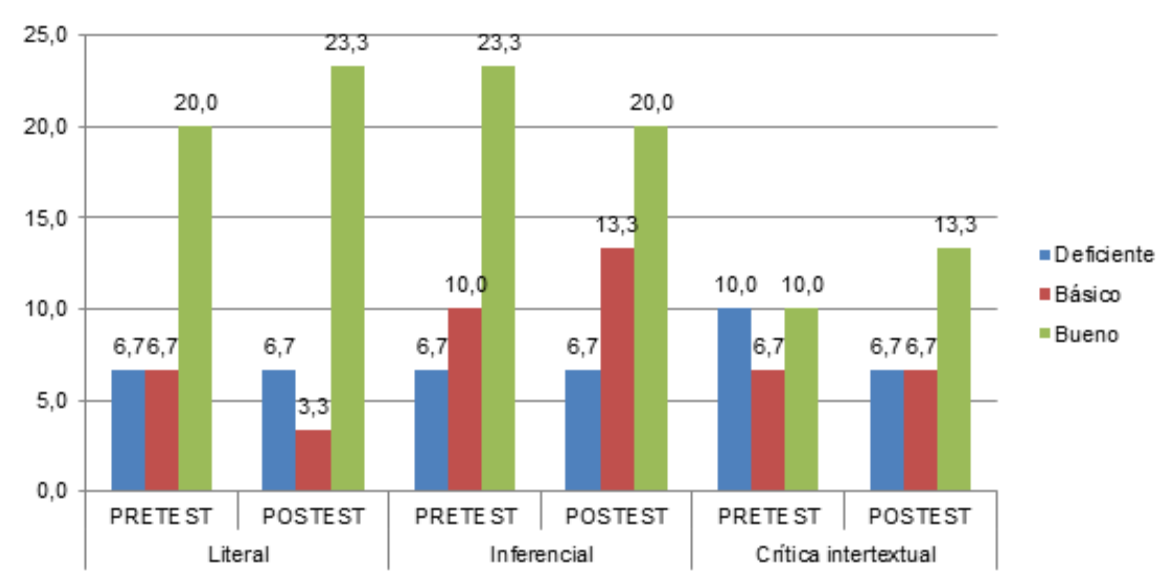


Gráfico 4: Resumen estadístico comparativo. Tipos de lectura Institución B.

Lectura literal.

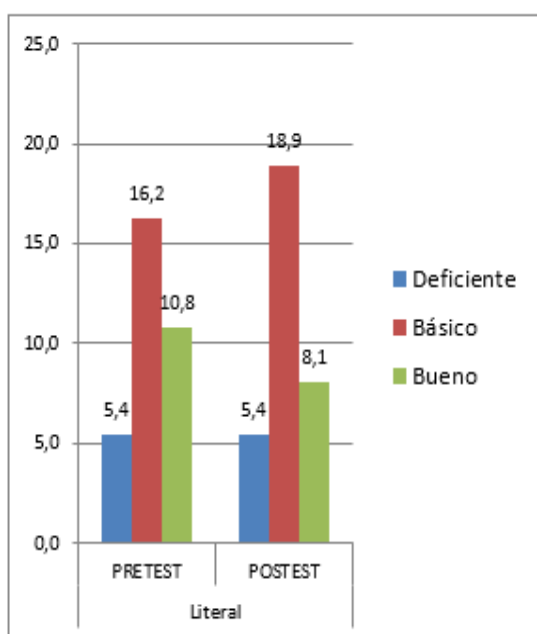


Gráfico 5: Lectura literal Institución A

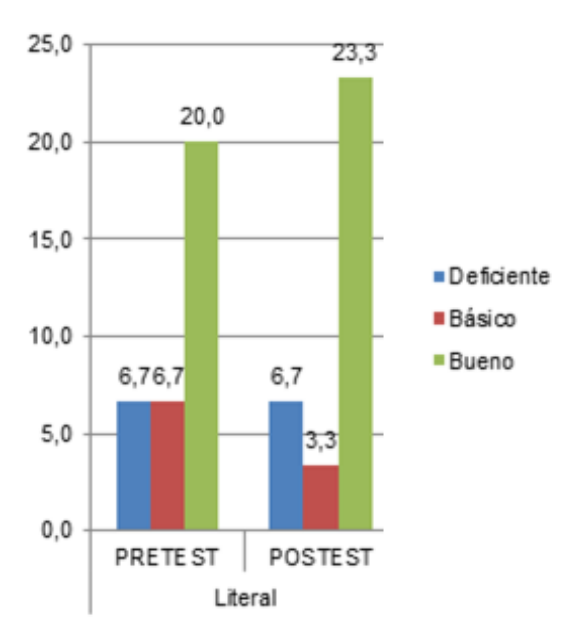


Gráfico 6: Lectura literal Institución B

En la Institución A, el porcentaje de estudiantes que fue calificado con desempeño Deficiente en las dos pruebas se mantuvo, es decir el 5,4%, que corresponde a 2 estudiantes de los 37 evaluados. Por su parte, mientras en el Pre-test el 16,2% del grupo (6 estudiantes de los 37 evaluados) fue calificado con desempeño Básico, en el Post-test la cifra se incrementó al 18,9%, es decir, 7 estudiantes de los 37 evaluados se ubicaron en este nivel. Situación contraria se apreció en la cifra porcentual de los estudiantes que fueron valorados con desempeño Bueno, dado que en el Pre-test el 10,8% se ubicó en esta franja (4 de los 37 evaluados), mientras que en el Post-test se redujo al 8,1% (3 de los 37 evaluados).

Los resultados del Post-test señalaron avance en el desempeño Básico y retroceso en el desempeño Bueno, pero el movimiento del número de estudiantes que generó la alteración de las cifras porcentuales fue minúsculo. Tanto en el Pre-test como en el Post-test, el 27% del grupo se ubicó en las franjas correspondientes a los desempeños Básico y Bueno.

En la Institución B, igual que en la Institución A, el porcentaje de estudiantes que fue calificado con desempeño Deficiente en las dos pruebas se mantuvo, es decir el 6,7%, que corresponde a 2 estudiantes de los 30 evaluados; pero a diferencia de la Institución A, esta vez el movimiento porcentual que se dio en las franjas de desempeño Básico y Bueno fue positivo.

Mientras en el Pre-test el 6,7% del grupo (2 estudiantes de los 30 evaluados) fue calificado con desempeño Básico, en el Post-test la cifra disminuyó al 3,3%, es decir, un estudiante de los 30 evaluados se ubicó en este nivel. Asimismo, mientras en el Pre-test el 20%

del grupo (6 estudiantes de los 30 evaluados) fue valorado con desempeño Bueno, en el Post-test esta cifra se incrementó al 23,3% (7 estudiantes de los 30 evaluados).

Los resultados del Post-test señalaron avance en el desempeño Básico con respecto al Pre-test, al reducir el número de estudiantes allí ubicado, y avance en el desempeño Bueno al incrementarse el número de estudiantes por recibir los que antes estaban ubicados en la franja de desempeño Básico, sin embargo el movimiento del número de estudiantes que generó la alteración de las cifras porcentuales fue minúsculo. Tanto en el Pre-test como en el Post-test, el 27% del grupo se ubicó en las franjas correspondientes a los desempeños Básico y Bueno.

Al realizar el análisis porcentual ponderado comparativo de la cantidad de estudiantes (de los 67 evaluados) que se ubicó en los dos niveles más altos de la escala de valoración utilizada (Básico y Bueno) luego de aplicar tanto el Pre-test como el Post-test, se encontró que la cifra no tuvo variación: el 26.8% de la población se clasificó en esas franjas, tanto en la primera como en la segunda prueba.

Lectura inferencial.

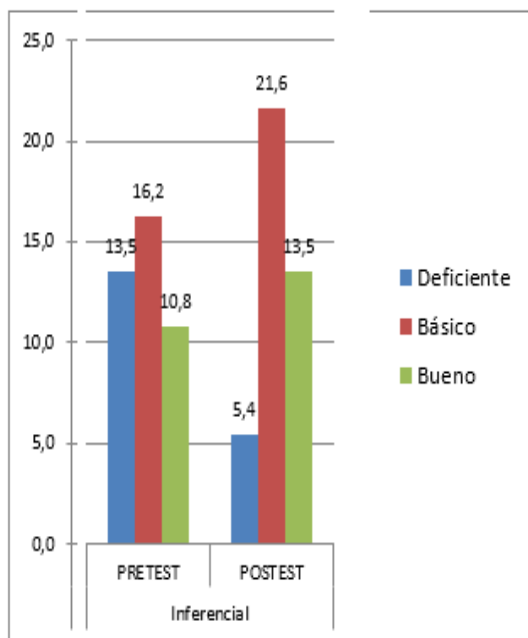


Gráfico 7: Lectura inferencial Institución A

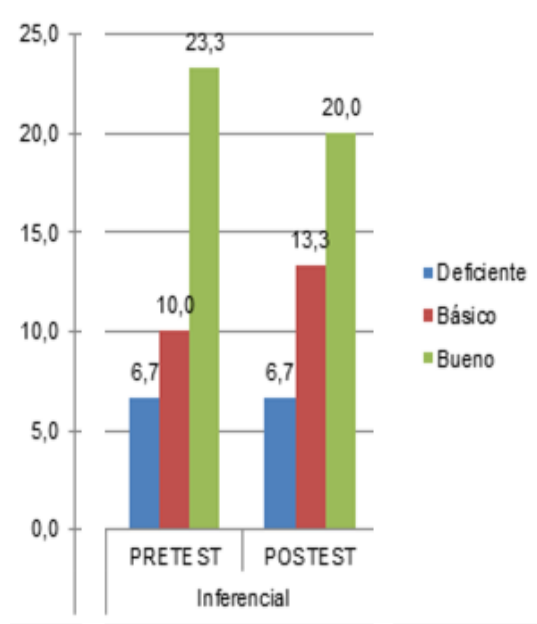


Gráfico 8: Lectura inferencial Institución B

En la Institución A, este tipo de lectura mostró variaciones en todas las franjas de calificación, evidenciando cambios positivos en los resultados del Post-test con respecto a los del Pre-test.

El porcentaje de estudiantes que fue calificado con desempeño Deficiente en el Pre-test fue de 13,5% (5 estudiantes de los 37 evaluados), mientras que en el Post-test la cifra se redujo al 5,4% (2 de los 37 evaluados). Esta cifra de 13,5% sobresale en los resultados porque equivale al número más alto de estudiantes ubicado en el desempeño Deficiente, dado que la tendencia de porcentaje en esta franja siempre fue del 5,4%.

Del mismo modo, mientras en el Pre-test el 16,2% del grupo (6 estudiantes de los 37 evaluados) fue calificado con desempeño Básico, en el Post-test la cifra se incrementó al 21,6%, (8 estudiantes de los 37 evaluados). Y finalmente, se apreció un incremento en el porcentaje de estudiantes que se ubicó en la franja de calificación Bueno al pasar de un 10,8% (4 estudiantes de los 37 evaluados) a un 13,5% (5 de los 37 evaluados).

Los resultados del Post-test señalaron avance en este tipo de lectura al disminuir el porcentaje en la franja de calificación Deficiente y aumentar en las dos franjas restantes. En el Pre-test, el 27% del grupo se ubicó en las franjas correspondientes a los desempeños Básico y Bueno, mientras que en el Post-test esta cifra pasó al 35.1%, evidenciando así un aumento significativo representativo al 8.1%.

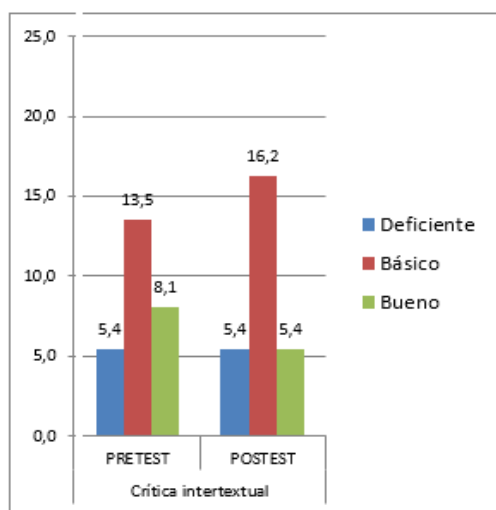
Por su parte, en la Institución B, a diferencia de la Institución A, no se visualizaron alteraciones relevantes en la tendencia porcentual. El porcentaje de estudiantes que fue calificado con desempeño Deficiente en las dos pruebas se mantuvo, es decir el 6,7%, que corresponde a 2 estudiantes de los 30 evaluados; pero a diferencia de la Institución A, esta vez el movimiento porcentual que se dio en las franjas de desempeño Básico y Bueno fue negativo.

Mientras en el Pre-test el 10% del grupo (3 estudiantes de los 30 evaluados) fue calificado con desempeño Básico, en el Post-test la cifra subió al 13,3%, es decir, 4 estudiantes de los 30 evaluados se ubicaron en este nivel. Asimismo, mientras en el Pre-test el 23,3% del grupo (7 estudiantes de los 30 evaluados) fue valorado con desempeño Bueno, en el Post-test esta cifra bajó a 20% (6 estudiantes de los 30 evaluados).

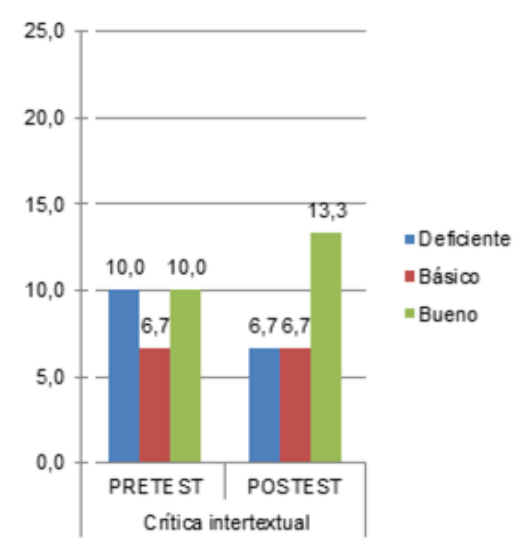
Los resultados del Post-test señalaron aumento de estudiantes en el desempeño Básico debido a que se perdió el que estaba ubicado en el Pre-test en la franja de valoración Bueno, lo que representó una variación minúscula. En las dos pruebas se mantuvo la tendencia de conservar el mayor número de estudiantes en la franja de valoración Bueno y de tener el menor número en la franja de valoración Deficiente, lo que se ilustra en las cifras porcentuales al observar que tanto en el Pre-test como en el Post-test, el 33.3% del grupo se ubicó en las franjas correspondientes a los desempeños Básico y Bueno.

Al realizar el análisis porcentual ponderado comparativo de la cantidad de estudiantes (de los 67 evaluados) que se ubicó en los dos niveles más altos de la escala de valoración utilizada (Básico y Bueno) luego de aplicar tanto el Pre-test como el Post-test, se encontró que mientras en el Pre-test el 29.8% del grupo se ubicó en estas posiciones, en el Post-test esta cifra aumentó al 34.2%, teniendo un cambio positivo representativo al 4.4%.

Lectura crítica-intertextual.



*Gráfico 9: Lectura crítica-intertextual
Institución A*



*Gráfico 10: Lectura crítica-intertextual
Institución B*

En la Institución A, en este tipo de lectura, se repitió el mismo fenómeno que se presentó en la lectura inferencial en la Institución B: se mantuvo la misma tendencia porcentual en las dos pruebas, pero se evidenció un paso de estudiantes, inicialmente ubicados en el desempeño Bueno, al desempeño Básico.

El porcentaje de estudiantes que fue calificado con desempeño Deficiente en las dos pruebas se mantuvo, es decir el 5,4%, que corresponde a 2 estudiantes de los 37 evaluados; el 13,5% del grupo (5 estudiantes de los 37 evaluados) fue ubicado en el Pre-test en el desempeño Básico, mientras que en el Post-test esta cifra se incrementó a 16,2% (6 de los 37 evaluados); y mientras en el Pre-test el 8,1% del grupo (3 estudiantes de los 37 evaluados) fue valorado con desempeño Bueno, en el Post-test esta cifra se redujo a 5,4% (2 de los 37 evaluados).

Los resultados del Post-test señalaron aumento de estudiantes en el desempeño Básico debido a que se perdió el que estaba ubicado en el Pre-test en la franja de valoración Bueno, lo que representó una variación minúscula. El único movimiento se dio en las dos últimas franjas, pero tanto en el Pre-test como en el Post-test, el 21,6% del grupo se mantuvo en las franjas correspondientes a los desempeños Básico y Bueno.

Por su parte, en la Institución B no se mantuvo en el Post-test la tendencia identificada en el Pre-test, pero sí se dio una variación que, aunque leve, fue positiva. El porcentaje de estudiantes que fue calificado con desempeño Deficiente en el Pre-test fue de 10% (3 estudiantes de los 30 evaluados), mientras que en el Post-test la cifra se redujo al 6,7% (2 de los 30 evaluados). Esta cifra de 10% sobresale en los resultados porque equivale al número más alto de estudiantes ubicados en el desempeño Deficiente, dado que la tendencia de porcentaje en esta franja siempre fue del 6,7%.

El número de estudiantes ubicados en la franja del desempeño Básico no tuvo variaciones entre las pruebas, pues tanto en el Pre-test como en el Post-test la cifra fue del 6,7% (2 de los 30 evaluados), mientras que el porcentaje del desempeño Bueno sí tuvo variaciones al verse incrementado de una prueba a otra: en el Pre-test se ubicó en ella un 10% del grupo (3 de los 30 evaluados) y en el Post-test, un 13,3% (4 de los 30 evaluados), lo que significa que un estudiante pasó de la franja inferior a la superior.

Los resultados del Post-test señalaron aumento de estudiantes en la franja del desempeño Bueno con respecto al Pre-test, debido a que un estudiante abandonó la franja del desempeño

Bajo y subió, lo que, aun siendo una variación minúscula, afectó la tendencia porcentual dado que en el Pre-test, el 16,7% de los estudiantes se ubicó en los desempeños Básico y Bueno, mientras que en el Post-test, el 20% del grupo se ubicó en estas mismas franjas.

Al realizar el análisis porcentual ponderado comparativo de la cantidad de estudiantes (de los 67 evaluados) que se ubicó en los dos niveles más altos de la escala de valoración utilizada (Básico y Bueno) luego de aplicar tanto el Pre-test como el Post-test, se encontró que mientras en el Pre-test el 19,4% del grupo se ubicó en estas posiciones, en el Post-test esta cifra aumentó al 20,8%, teniendo un cambio positivo representativo al 1.4%.

La sumatoria de los porcentajes de cada franja de valoración en cada una de las muestras evaluadas, dejaron ver una tendencia de avance al comparar los resultados del Post-test con los del Pre-test, sustentada en los cambios positivos.

Tanto la muestra de la Institución A como la muestra de la Institución B evidenciaron, en el Post-test, una reducción del número de estudiantes que se ubicaron en la franja de desempeño Bajo: la muestra de la Institución A pasó de tener el 24,3% a tener el 16,2%, lo que significa que el 8,1% (3 de los 37 que compusieron la muestra) de los estudiantes que inicialmente obtuvieron resultados que los clasificaron en este nivel, se desplazó a un nivel de desempeño superior a él. Es preciso mencionar que ese 8,1% que avanzó sólo se dio en el tipo de lectura inferencial, porque en los otros tipos de lectura siempre se mantuvo la misma cifra porcentual tanto en el Pre-test como en el Post-test. Por su parte, la muestra de la Institución B pasó de tener el 23,4% a tener el 20,1%, lo que significa que el 3,3% (1 de los 30 que compusieron la muestra) de los

estudiantes que inicialmente obtuvieron resultados que los clasificaron en este nivel, se desplazó a un nivel de desempeño superior a él. Es preciso mencionar que ese 3,3% que avanzó sólo se dio en el tipo de lectura crítica-intertextual, porque en los otros tipos de lectura siempre se mantuvo la misma cifra porcentual tanto en el Pre-test como en el Post-test.

La muestra de la Institución A evidenció aumento del número de estudiantes que se ubicaron en la franja de desempeño Básico, mientras que la muestra de la Institución B mantuvo la cifra: la muestra de la Institución A pasó de tener el 45,9% a tener el 56,7%, enfatizando en que siempre hubo una tendencia hacia al aumento en los resultados del Post-test con respecto a los del Pre-test en cada uno de los tipos de lectura y que siempre los mayores picos de desempeño en el Pre-test y en el Post-test, fueron marcados por esta franja. Por su parte, la muestra de la Institución B mantuvo el 23,3% en cada una de las pruebas.

La muestra de la Institución A evidenció disminución del número de estudiantes que se ubicaron en la franja de desempeño Bueno, mientras que la muestra de la Institución B evidenció incremento porcentual: la muestra de la Institución A pasó de tener el 29,7% a tener el 27%, mostrando un cambio negativo representativo al -2,7%, lo que significa que un estudiante de los 37 que integraron la muestra, abandonó esta franja en el Post-test y se desplazó a una inferior a ella; este estudiante hizo parte del incremento positivo representativo al 10,8% observado en el Post-test en la franja de desempeño Básico. Por su parte, la muestra de la Institución B pasó de tener el 53,3% a tener el 56,6%, lo que significa que el 3,3% (1 de los 30 evaluados) abandonó un nivel inferior en el Pre-test y pasó a este nivel superior en el Post-test. Se enfatiza que (exceptuando lo mostrado en los resultados del Pre-test en lo que tiene que ver con el tipo de

lectura crítica-intertextual donde la franja de desempeño Bueno y la franja de desempeño Bajo compartieron el mismo pico porcentual) siempre los mayores picos de desempeño en el Pre-test y en el Post-test fueron marcados por esta franja, y que la cifra positiva representativa al 3,3% de la franja del desempeño Bajo en el Post-test, es la que se suma a esta franja de desempeño.

Al realizar el análisis porcentual ponderado comparativo de los porcentajes de cada franja de valoración en la totalidad de la muestra evaluada (67 estudiantes), se observa una tendencia de avance al comparar los resultados del Post-test con los del Pre-test, sustentada en la ausencia de cambios negativos entre las franjas y la presencia de cambios positivos en las dos primeras franjas de desempeño (Bajo y Básico).

En la franja de desempeño Bueno se ubicó el 40,2% de la muestra tanto en el Pre-test como en el Post-test; en la franja de desempeño Básico, en el Pre-test, se ubicó el 35,8% de la muestra, mientras que en el Post-test se ubicó el 41,7%, lo que significa que hubo un cambio positivo representativo al 5,9%; y finalmente, en la franja de desempeño Bajo, en el Pre-test, se ubicó el 23,8% de la muestra, mientras que en el Post-test la cifra se redujo al 17,9%, lo que significa que hubo un cambio positivo representativo al 5,9%.

Evaluando la validez de la hipótesis de la investigación, se encontró que:

- ✓ En la muestra de la Institución A, los resultados del Post-test evidenciaron que se potenció la comprensión inferencial de los estudiantes al reducirse el porcentaje inicialmente correspondiente a la franja de desempeño Bajo (pasó de 13,5% a 5,4%), aumentar el porcentaje inicialmente correspondiente a la franja de desempeño Básico

(pasó de 16,2% a 21,6%), y aumentar el porcentaje inicialmente correspondiente a la franja de desempeño Bueno (pasó de 10,8% a 13,56%).

Es importante recordar que la comprensión o tipo de lectura inferencial se evaluó con tres indicadores. En el indicador: “Da cuenta del significado global del texto y de las relaciones entre los significados de las oraciones que lo componen”, la comparación entre los resultados del Pre-test y los del Post-test, dejó ver que en los segundos se aprecia una disminución del porcentaje que en los primeros se ubicó en la franja del desempeño Deficiente, pasando de un 2,9% a un 2,7%. Contrario a este resultado, se nota un decrecimiento en los porcentajes que inicialmente ocuparon las franjas Básico y Bueno, pues se pasó de un 8,6% de la muestra ubicada en la franja Básico a un 8,1%, y de un 2,9% ubicada en la franja Bueno a un 2,7%.

La razón del avance en este tipo de comprensión se encontró realmente en los movimientos porcentuales que se dieron en los dos descriptores restantes. En el descriptor: “Identifica las ideas del texto que guardan relación con el tema”, en el Pre-test se ubicó el 2,9% de la población en la franja de desempeño Deficiente, mientras que en el Post-test esta cifra se redujo a 0%; y si bien en el Post-test se redujo el porcentaje correspondiente a la franja de desempeño Bueno con respecto al Pre-test pasando de 5,7% a 2,7%, en la franja de desempeño Básico se logró un incremento representativo al 5,1%, al pasar de 5,7% en el Pre-test al 10,8% en el Post-test.

Movimiento aún más importante se dio en el indicador: “Reconoce la forma como se organiza la información en el texto”, en el que se redujo en el Post-test el porcentaje de la población que en el Pre-test se ubicó en la franja de desempeño Bajo, al pasar de 8,6% a 2,7%, y

se tuvo un cambio positivo representativo al 6% en la franja de desempeño Bueno, al pasar de un 2,1% en el Pre-test a un 8,1% en el Post-test.

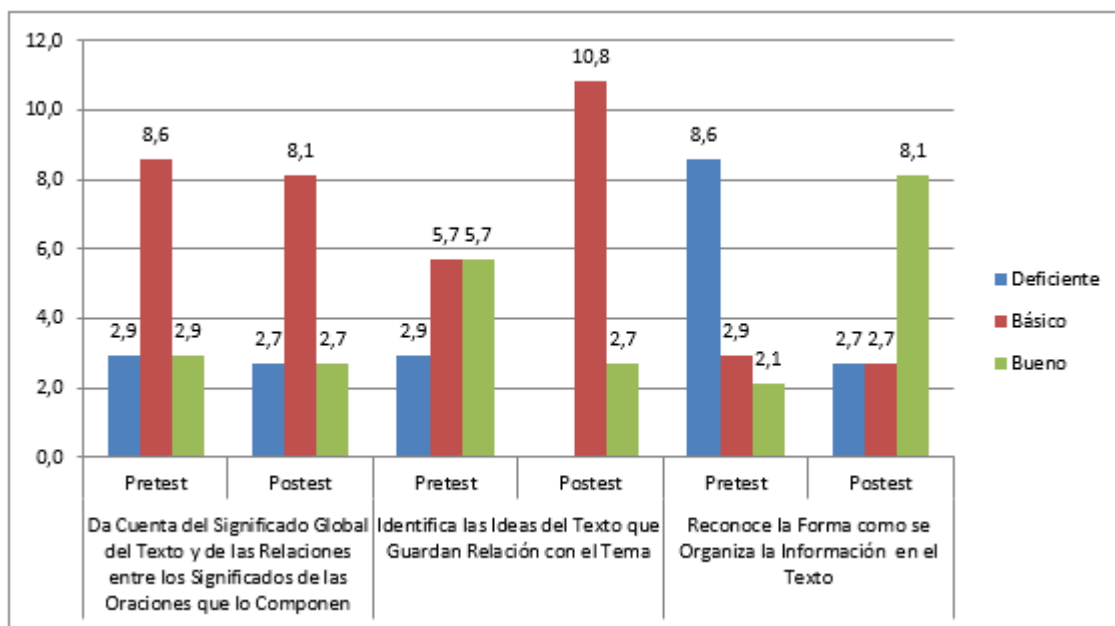


Gráfico 11: Análisis estadístico comparativo. Indicadores lectura inferencial Institución A.

En lo que respecta a la comprensión literal y crítica-intertextual, los resultados del Post-test mostraron que no fueron potenciadas, al reducirse, en ambos casos, la cifra porcentual inicialmente correspondiente a la franja de desempeño Bueno. Ambos porcentajes decrecieron un -2,7%.

- ✓ En la muestra de la Institución B, los resultados del Post-test evidenciaron que se potenció la comprensión literal y la crítica intertextual al incrementarse, en ambas, el porcentaje inicialmente correspondiente a la franja de desempeño Bueno en un 3,3%. En lo que respecta a la comprensión literal, ese incremento se debió a la reducción en el

Post-test del porcentaje obtenido en el Pre-test en la franja de desempeño Básico, mientras que el de la comprensión crítica-intertextual se debió a la reducción en el Post-test del porcentaje obtenido en el Pre-test en la franja de desempeño Bajo.

La comprensión o tipo de lectura literal se evaluó con dos indicadores. En el indicador: “Reconoce personajes, objetos y situaciones mencionados en el texto”, la comparación entre los resultados del Pre-test y los del Post-test, dejó ver que en los segundos hubo un aumento del porcentaje que en los primeros se ubicó en la franja de desempeño Deficiente, pasando de un 0% a un 3,3%. Asimismo hubo un decrecimiento en el porcentaje que inicialmente ocupó la franja Básico, pues se pasó de un 6,7% en el Pre-test a un 3,3% en el Post-test. Por su parte, en ambas pruebas se mantuvo el 10% de la muestra evaluada, en la franja de desempeño Bueno.

La razón del avance en este tipo de comprensión se encontró realmente en los movimientos porcentuales que se dieron en el descriptor restante. En el descriptor: “Identifica el significado de palabras, oraciones, gestos, signos e imágenes expresados en el texto”, en el Pre-test se ubicó el 6,7% de la población en la franja de desempeño Deficiente, mientras que en el Post-test esta cifra se redujo a 3,3%; además se incrementó en el Post-test el porcentaje de la muestra ubicada en el Pre-test en la franja de desempeño Bueno, al pasar de 0% a 13.3%; y se disminuyó el porcentaje de la muestra ubicada en el Pre-test en la franja Básico, al pasar de 10% a 0% en el Post-test.

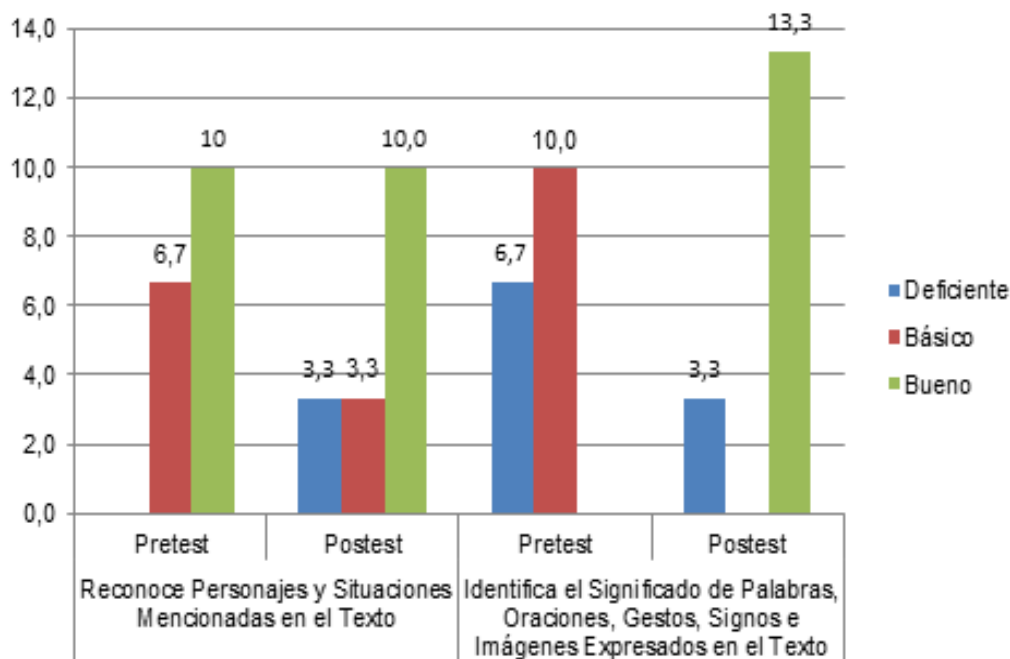


Gráfico 12: Análisis estadístico comparativo. Indicadores lectura literal Institución B

Por su parte, la comprensión crítica-intertextual se evaluó también con dos indicadores. En el indicador: “Reconoce la intención comunicativa global del texto”, la comparación entre los resultados del Pre-test y los del Post-test, dejó ver que tanto en las franjas Deficiente y Básico se ubicó el mismo porcentaje, es decir, el 3,3% de la muestra, y que hubo una reducción del porcentaje correspondiente a la franja de desempeño Bueno, al pasar del 10% en el Pre-test al 6,7% en el Post-test.

La razón del avance en este tipo de comprensión se encontró realmente en los movimientos porcentuales que se dieron en el segundo descriptor: “Relaciona el contenido del texto con otros textos o con sus experiencias personales”, dado que mientras en el Pre-test el 0% de la muestra se ubicó en la franja de desempeño Bueno, en el Post-test se ubicó el 6,7%. Asimismo, se registró un cambio positivo en la franja Deficiente, dado que mientras en el Pre-test, el 6,7% de

la muestra se ubicó en ella, en el Post-test se ubicó el 3,3%. La franja de desempeño Básico pasó de tener en el Pre-test un 6,7% de la población, a tener un 3.3% de la misma.

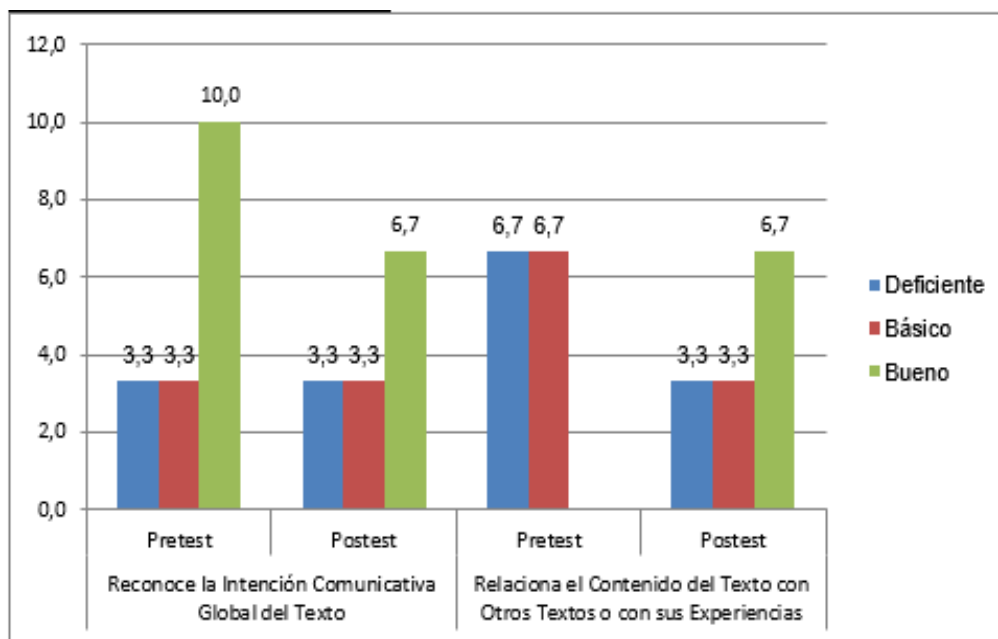


Gráfico 13: Análisis estadístico comparativo. Indicadores lectura crítica-intertextual Institución B

En lo que respecta a la comprensión inferencial, los resultados del Post-test mostraron que no fue potenciada, al reducirse la cifra porcentual inicialmente correspondiente a la franja de desempeño Bueno en un -3,3%.

- ✓ El análisis porcentual ponderado comparativo de la muestra total evidenció que, luego de comparar los porcentajes de las franjas de desempeño Básico y Bueno del Pre-test con las del Post-test, tanto la comprensión inferencial como la crítica-intertextual se vieron potenciadas. En la primera, se tuvo en el Post-test un incremento representativo al 4,4%, mientras que en la segunda se tuvo en el Post-test un incremento representativo al 1,4%.

- ✓ Fueron principalmente tres los indicadores de desempeño que se vieron potenciados en la muestra tras la implementación del Modelo Equilibrado: a) Identifica las ideas del texto que guardan relación con el tema (lectura inferencial), b) Reconoce la forma como se organiza la información en el texto (lectura inferencial), y c) Relaciona el contenido del texto con otros textos o con sus experiencias personales (lectura crítica-intertextual), lo que evidencia un mejoramiento del vínculo entre el lector y el texto, dado que los tres descriptores refieren el establecimiento de dos relaciones particulares: una que se da a nivel intratextual, y otra que se da a nivel intertextual.

La presencia de este hallazgo da muestra de que los estudiantes, luego de estar expuestos a la intervención didáctica, mejoraron su habilidad para interactuar con el texto, para encontrar la unidad textual y para hacer transferencia de lo leído, logrando así niveles de comprensión no identificados en la aplicación del Pre-test.

Conclusiones

Esta investigación se propuso, al interior de su objetivo general, determinar el aporte del Modelo Equilibrado de lecto-escritura al desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes intervenidos, y encontró que, luego de la implementación del Modelo, 28 de los 67 estudiantes ocuparon los niveles de competencia lectora Medio Alto y Alto, sumando 8 más de los que en ellos se ubicaron antes de la implementación; y que 3 estudiantes abandonaron los niveles de competencia lectora Bajo y Medio bajo para pasar a uno superior a ellos. El hecho de elevar la cifra de estudiantes en los niveles de competencia superiores y reducir la cifra en los niveles de competencia inferiores, es evidencia del aporte positivo que tuvo la implementación de la estrategia.

La caracterización de la competencia lectora se dio en términos de los niveles de desempeño de los estudiantes en los distintos tipos de lectura: literal, inferencial y crítica-intertextual. Al respecto, el estudio arrojó que los resultados obtenidos en la Institución Educativa Comercial de Envigado –Sede San Rafael- mostraron una tendencia distinta a los obtenidos en la Institución Educativa Martín Eduardo Ríos Llanos -Sede La Cruz del Porvenir-: ambas instituciones coincidieron en que fueron mínimos los cambios porcentuales positivos y negativos que hubo entre el Pre-test y el Post-test, pero esos cambios no se dieron en los mismos tipos de lectura, es decir, mientras en la primera Institución se potenció la lectura o comprensión inferencial, en la segunda se potenciaron las lecturas o comprensiones literal y crítica-intertextual.

En esta misma línea, el análisis porcentual ponderado de la muestra total evidenció que:

la lectura literal no tuvo alteraciones en la medición del desempeño, pues mantuvo un porcentaje de 26,8% en las franjas de valoración más altas (Básico y Bueno) tanto antes como después de la implementación del Modelo;

la lectura inferencial sí tuvo cambios positivos en la medición del desempeño, pues tuvo un incremento representativo al 4.4% en las franjas de valoración más altas (Básico y Bueno) después de la implementación del Modelo, al pasar del 29,8% al 34,2%; y

la lectura crítica-intertextual también tuvo cambios positivos en la medición del desempeño, pues tuvo un incremento representativo al 1.4% en las franjas de valoración más altas (Básico y Bueno) después de la implementación del Modelo, al pasar del 19,4% al 20,8%.

El impacto de la intervención didáctica en estos dos tipos de lectura permitió determinar un mejoramiento de la relación entre el lector y el texto, dado que los descriptores involucrados refieren una interacción que permita hallar la unidad textual y hacer transferencia de lo leído. Esta trascendencia del texto descansa en las raíces del Modelo Equilibrado de lecto-escritura y es la fundamentación de la literacidad, dado que la lectura deja de ser un evento pasivo centrado en la decodificación y pasa a ser un evento activo de afectación individual y social.

Este estudio se centró en el tercer factor que trabaja el Modelo Equilibrado para el favorecimiento de la comprensión lectora: la construcción del significado, que consiste en “la participación activa del lector frente al texto utilizando las diferentes claves que este presenta, los conocimientos y experiencias previas para construir los sentidos (Berríos et al., 2010, p. 10),

de ahí que este hallazgo sea una clara muestra del aporte que hace la implementación del Modelo al desarrollo de la competencia lectora: permite que el lector interactúe con el texto, lo comprenda como un todo y lo trascienda.

Existe una conjunción entre el Modelo de enseñanza de la lectura que adopta una institución y el tipo de lector que se forma, y nuevamente se refleja en este estudio, así como se reflejó en las investigaciones mencionadas en los antecedentes; en este caso, el desempeño lector de la muestra intervenida por la implementación del Modelo Equilibrado, demostró avances en su habilidad para encontrar asociaciones intratextuales y para relacionar el contenido textual con otros textos y con sus propias experiencias, objetivos que son propios del Modelo.

Otro aporte positivo del Modelo en el desempeño de los estudiantes en los distintos tipos de lectura, se apreció en el mejoramiento de los resultados evidenciados en el Post-test con respecto a los del Pre-test, mejoramiento que se sustentó en el cambio positivo representativo al 5,9% que se dio tanto en la franja de desempeño Básico como en la franja de desempeño Bajo, y en la regularidad que se dio en la franja de desempeño Bueno (mantuvo el 40,2% de la muestra).

Aunque es verdad que, en términos generales, hubo incrementos porcentuales en los resultados del Post-test con respecto a los del Pre-test, también es cierto que los movimientos evidenciados no fueron significativos, no representaron una marcada curva de ascenso y no significaron un impacto importante para el estudio. Los movimientos se redujeron a que, de los 67 estudiantes evaluados, tres lograron avanzar hacia los niveles de desempeño superiores en la lectura inferencial, y uno logró avanzar a estos mismos niveles en la lectura crítica-intertextual.

Sin embargo, esta síntesis de los hallazgos, en términos de la administración eficaz que fundamentó la realización de este estudio, debe leerse desde la realidad numérica de los resultados, y ésta, al representar avance, da validez a la hipótesis planteada al demostrar que hubo un nivel de desempeño superior en las pruebas realizadas por los estudiantes intervenidos después de la implementación del Modelo Equilibrado de lecto-escritura, y al evidenciar mejores resultados en los niveles de competencia lectora.

A pesar de que la comparación del análisis de los resultados obtenidos por cada muestra evidenció falta de unidad en los avances (mientras la muestra de la Institución A tuvo mejoras en la lectura inferencial, la muestra de la Institución B tuvo mejoras en la lectura literal y crítica-intertextual), en ambas se dieron curvas de ascenso que fueron superiores a las curvas de descenso, lo que demuestra que la implementación del Modelo tuvo impacto en ambas instituciones sin distinción de contextos.

Una de las consecuencias más notables de esta investigación tuvo que ver con lo acontecido en la dimensión pedagógica que se circunscribe en la administración eficaz, dimensión que está relacionada con la naturaleza misma del acto de enseñar y con la disposición tangible e intangible de las condiciones óptimas que hacen posible la consecución de los logros. En este sentido, las docentes que implementaron el Modelo realizaron una valoración cualitativa de su experiencia en la que aseguraron haber dinamizado sus clases gracias a la variedad de las estrategias sugeridas, haber logrado un mayor nivel de participación de los niños como resultado de las exigencias del Modelo, haber disfrutado la orientación de las clases, haber visto mayores niveles de motivación en los estudiantes durante las sesiones, haber logrado que los niños se

alejara de concebir la lectura como algo pasivo y soporífero, y la disfrutara porque era algo divertido y experiencial.

La concepción de un directivo con liderazgo pedagógico es hoy una necesidad en la realidad de la gestión educativa, esto debido a que el directivo ha entendido que en la medida en que se involucre directamente con el currículo, con las prácticas pedagógicas y con la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, podrá alinear de mejor manera la dimensión administrativa con la operativa, beneficiando así la consecución de los objetivos. El presente estudio es una muestra de esa función directiva que demanda la actual reforma educativa, al querer evaluar las fortalezas de un Modelo de lecto-escritura con miras a su inclusión como estrategia institucional de fortalecimiento para el desarrollo de la competencia lectora.

De esta manera, la respuesta positiva de los estudiantes ante las actividades propuestas dentro del Modelo Equilibrado de lecto-escritura, la calificación exitosa que dieron las docentes que lo implementaron y los avances ya identificados posteriores a su implementación, se convierten en la base del proceso de reflexión que le sigue.

Como dato final y anexo a estas conclusiones, es importante mencionar que en el mes de septiembre del año 2017, los estudiantes del grado Tercero que integraron la muestra de este estudio, fueron quienes, justo después de haber finalizado su período de instrucción bajo el Modelo Equilibrado de lecto-escritura, presentaron las Pruebas Saber 3° programadas por el Ministerio de Educación Nacional y diseñadas por el ICFES. Este evento evaluativo se convirtió en la prueba final del Modelo y arrojó los siguientes resultados:

- ✓ La Institución educativa Comercial de Envigado –Sede San Rafael- (la prueba la presentaron los 116 estudiantes que integraban el grado, entre quienes se encontraron los 37 que hicieron parte de la investigación) obtuvo un puntaje de 296 en el componente denominado Desempeño, que contrasta con el de 282 obtenido el año inmediatamente anterior (2016).

- ✓ La Institución educativa Martín Eduardo Ríos Llanos -Sede La Cruz del Porvenir- (la prueba la presentaron los mismos 30 estudiantes que conformaron la muestra de la investigación) obtuvo un puntaje de 308 en el componente Desempeño, que contrasta con el de 286 obtenido el año anterior (2016).

Aunque los puntajes de ambas instituciones continúan por debajo del promedio Nacional, que para este año fue de 310, la brecha sigue acortándose.

Recomendaciones

La implementación del Modelo Equilibrado de lecto-escritura exige una forma particular de planeación y de orientación de las áreas de Lengua castellana y de Comprensión lectora para lograr un aprendizaje metacognitivo, por eso es importante, antes de implementarlo, capacitar a los docentes con orientaciones teóricas y prácticas con el fin de que conozcan la naturaleza del Modelo, sus exigencias, sus necesidades y sus pretensiones. Esa capacitación no debe limitarse a los docentes de lenguaje sino que debe abrirse a todo el personal docente de la institución dado que, al ser la lectura una habilidad transversal, todos deben diseñar, en sus distintas asignaturas, prácticas lectoras que atiendan la literacidad por la que se propende.

La intervención pedagógica realizada en esta investigación se enfocó en el trabajo sobre uno de los tres factores que promueve el Modelo para favorecer la comprensión lectora: la construcción del significado, pero se encontró que la cultura de la enseñanza tradicional de la lengua a la que estuvieron expuestos los estudiantes de la muestra en sus primeros años de escolaridad, dejó rezagos de antipatía frente a la lectura que se convirtieron en el primer obstáculo a superar. A raíz de esta observación, se recomienda que la implementación del Modelo Equilibrado se haga desde el grado primero hasta el grado quinto, trabajando de forma integral, además del factor ya mencionado, los otros dos que fundamentan el encuentro con la lecto-escritura: la conciencia fonológica y la decodificación. Se espera que la aplicación plena y completa del Modelo, permita la obtención de mejores resultados.

Para direccionar las fortalezas de la implementación del Modelo Equilibrado hacia la consecución de mejores resultados en el componente Desempeño que evalúa las Pruebas SABER en la configuración del Índice Sintético de la Calidad de la Educación (ISCE), es importante que las actividades que se realizan antes, durante y después de la lectura estén orientadas intencionalmente al trabajo sobre las competencias de lenguaje que se evalúan en estas pruebas estandarizadas: sintáctica, semántica y pragmática. La constitución de esta unidad pedagógica puede dotar a los estudiantes de las habilidades que luego le serán evaluadas.

Para garantizar el éxito de la implementación del Modelo se requiere del liderazgo administrativo y pedagógico de los directivos docentes, de tal forma que pueda darse cumplimiento a los tres aspectos clave sobre los que se sustenta: la capacitación oportuna y constante de los docentes que lo orienten, la institución rigurosa del Modelo a nivel curricular y la permanencia en el tiempo. Esto aleja al Modelo de ser una simple estrategia o un compendio de actividades y lo convierten en una concepción pedagógica de la lectura.

Bibliografía

- Aguilar Alconchel, M. Á. (2004). Chomsky la Gramática generativa. *Revista digital "Investigación y Educación"*, 1-7.
- Alliende, F., Condemarin, M., & Milicic, N. (2004). *Prueba CLP formas paralelas: manual para la aplicación de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva: 8 niveles de lectura*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bautista C, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa*. Colombia: Manual Moderno.
- Berrios, A., Bustos, C., Torres, C., & Osorio, A. O. (2010). *Plan Nacional de fomento de la lectura*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassasus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Buenos Aires: Unesco.
- Condemarín, M., & Alliende, F. (1997). *De la asignatura del Castellano al Área del Lenguaje*. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.
- Galdames Franco, V. (2008). *Orientaciones didácticas: Tres momentos didácticos de la lectura*. Recuperado el 4 de Octubre de 2016, de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QL23WXIxrNYJ:files.material-didactico98.webnode.cl/200000215-6331a642c4/orientaciones_didacticas.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co
- Galdames Franco, V. (2009). *Desarrollo de la comprensión lectora: ¿un desafío pendiente o un concepto en permanente evolución?* Recuperado el 4 de Octubre de 2016, de Univesidad Alberto Hurtado: http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/6552/p_3.pdf?sequence=1
- Guerra Morales, E., & Forero Baena, C. (Enero-Junio de 2015). Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos. *Zona próxima*, 22, 33-55.
- Hernández Escobar, P. (Enero de 2010). Desarrollando la comprensión lectora en el segundo año básico a través del juego dramático y el taller de teatro escolar. *Tesis de grado para optar al título de Licenciado en Educación*. Santiago: Universidad Academia de humanismo cristiano.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

- Hurtado Vergara, R. D., & Chaverra Fernández, D. I. (2016). Conceptualización de las habilidades comunicativas: lectura, escritura, habla y escucha. En Universidad de Antioquia, *Módulo de Talleres y Lecturas Palabrario* (págs. 9-19). Medellín: Universidad de Antioquia.
- ICFES. (Diciembre de 2010). *Colombia en PISA 2009 Síntesis de resultados*. Recuperado el 2 de Octubre de 2016, de <http://portal.icfes.s3.amazonaws.com/datos/Colombia%20en%20PISA%202009%20Sintesis%20de%20resultados.pdf>
- ICFES. (29 de Abril de 2016). *Resultados Pruebas SABER 3, 5 Y 9 en Antioquia y Medellín*. Recuperado el 2 de Octubre de 2016, de <http://antioquia.gov.co/index.php/component/k2/item/565-resultados-pruebas-saber-3,-5-y-9-en-antioquia-y-medell%C3%ADn>
- Icfes. (junio de 2016). *Saber 3º, 5º y 9º 2014 Cuadernillo de prueba Segunda edición Lenguaje Grado 3º*. Recuperado el 14 de Marzo de 2017, de Icfes.gov.co : <http://www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/ejemplos-de-preguntas-2/ejemplos-de-preguntas-saber-3-5-y-9/grado-3/875-ejemplos-de-preguntas-saber-3-lenguaje-2014/file?force-download=1>
- Icfes. (Junio de 2016). *Saber 3º, 5º y 9º 2015 Cuadernillo de prueba Primera edición Lenguaje Grado 3º*. Recuperado el 14 de Marzo de 2017, de Icfes.gov.co: <http://www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/ejemplos-de-preguntas-2/ejemplos-de-preguntas-saber-3-5-y-9/grado-3/876-ejemplos-de-preguntas-saber-3-lenguaje-2015/file?force-download=1>
- Iturra Herrera, C. (Abril-Junio de 2015). La organización de la enseñanza de la lectura en las aulas chilenas. Diferencias entre profesores calificados como básicos o como competentes. *Universitas Psychologica*, 14(2), 535-548.
- Jordi Casal, E. M. (2003). Tipos de Muestreo. *Revista Epidem*, 1, 3-7. Recuperado el 9 de Marzo de 2017, de [http://www.mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20\(C%C3%B3mo%20dise%C3%B1ar%20una%20encuesta\)/TiposMuestreo1.pdf?#zoom=81&statusbar=0&navpanes=0&messages=0](http://www.mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20(C%C3%B3mo%20dise%C3%B1ar%20una%20encuesta)/TiposMuestreo1.pdf?#zoom=81&statusbar=0&navpanes=0&messages=0)
- Medina, A. (Noviembre de 2006). Enseñar a leer y a escribir: ¿En qué conceptos fundamentar las prácticas docentes? *Psykhé*, 15(2), 45-55.
- Medina, L., Valdivia, A., & San Martín, E. (2014). Prácticas Pedagógicas Para la Enseñanza de la Lectura Inicial: Un Estudio en el Contexto de la Evaluación Docente Chilena. *PSYKHE*, 23(2), 1-13.
- Mejía Osorio, L. (2006). *Actualizarte 1: Estrategias para mejorar las competencias en comprensión y producción textual en los estudiantes*. Medellín: COOIMPRESOS.

- Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, SIMCE. (2011). *PISA Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI*. Santiago de Chile: Ministerio de educación.
- Niño Rojas, V. M. (2007). *Fundamentos de semiótica y lingüística*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Pedhazur, E.J. & Schmelkin, L.P. (1991). *Measurement, design, and analysis. An integrated approach*. Hillsdale. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pérez Abril, M. (2016). Evaluación de competencias en comprensión de textos ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? En Universidad de Antioquia, *Módulo de Talleres y Lecturas Palabrario* (págs. 81-89). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Sander, B. (1996). *Administración de la educación y relevancia cultural In: Gestión educativa en América Latina: construcción y reconstrucción del conocimiento*. Buenos Aires: Troquel.
- Santander Silva, M., & Tapia Bruna, Y. (2012). Modelos de lecto-escritura: Implicancias en la conformación del tipo de lector escolar mediante el uso de un determinado modelo de lecto-escritura. *Tesis para optar al título de Educadora de párvulos y escolares iniciales* . Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- van Dijk, T. A. (1980). El procesamiento cognoscitivo del discurso literario. *Acta poética*, 2, 3-26.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany, *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura* (págs. 23-35). Barcelona: Paidós.

Anexos

Anexo A. Rúbrica Pre-test

Maestría en Educación. Universidad de Medellín

Trabajo de investigación

Rúbrica para valorar el Pre-test realizado por los estudiantes del grupo Tercero A de la Institución Educativa Comercial de Envigado –Sede San Rafael- y la Institución Educativa Martín Eduardo Ríos Llanos –Sede La Cruz del Porvenir-

Nombre del estudiante: _____

Nombre de la institución: _____

Fecha: _____

Objetivo: Identificar el nivel de la competencia lectora de los estudiantes del grado tercero en términos de su desempeño en la lectura literal, inferencial y crítica-intertextual.

LECTURA LITERAL					
<i>INDICADORES</i>	<i>PREGUNTAS</i>				<i>TOTAL ACIERTOS</i>
Reconoce personajes, objetos y situaciones mencionados en el texto.	1	2	4	17	
Identifica el significado de palabras, oraciones, gestos, signos e imágenes expresados en el texto.	7	8	15	5	
LECTURA INFERENCIAL					
<i>INDICADORES</i>	<i>PREGUNTAS</i>				<i>TOTAL ACIERTOS</i>

Da cuenta del significado global del texto y de las relaciones entre los significados de las oraciones que lo componen.	3	6	16	18	19	
Identifica las ideas del texto que guardan relación con el tema.	12		14			
Reconoce la forma como se organiza la información en el texto.	13					
LECTURA CRÍTICA-INTERTEXTUAL						
INDICADORES	PREGUNTAS				TOTAL ACIERTOS	
Reconoce la intención comunicativa global del texto.	9	10	11	21		
Relaciona el contenido del texto con otros textos o con sus experiencias personales.	20					
Porcentaje total: _____	Percentil: _____					

<i>Porcentaje total</i>	<i>Percentil</i>
0-10	10
11-12	20
13-14	30
15	40
16	50
17	60
18	70
19	80
20	90
21	100

<i>Nivel de competencia lectora</i>	
1 a 24	Bajo
25 a 39	Medio bajo
40 a 59	Promedio
60 a 79	Medio alto
80 a 100	Alto

Anexo B. Rúbrica Post-test

Maestría en Educación. Universidad de Medellín

Trabajo de investigación

Rúbrica para valorar el Post-test realizado por los estudiantes del grupo Tercero A de la Institución Educativa Comercial de Envigado –Sede San Rafael- y la Institución Educativa Martín Eduardo Ríos Llanos –Sede La Cruz del Porvenir-

Nombre del estudiante: _____

Nombre de la institución: _____

Fecha: _____

Objetivo: Identificar el nivel de la competencia lectora de los estudiantes del grado tercero en términos de su desempeño en la lectura literal, inferencial y crítica-intertextual, tras la implementación del Modelo Equilibrado de lecto-escritura.

LECTURA LITERAL						
INDICADORES	PREGUNTAS					TOTAL ACIERTOS
Reconoce personajes, objetos y situaciones mencionados en el texto (competencia semántica)	1	3	5	6	16	
Identifica el significado de palabras, oraciones, gestos, signos e imágenes expresados en el texto. (Competencia semántica)	2			15		
LECTURA INFERENCIAL						
INDICADORES	PREGUNTAS					TOTAL ACIERTOS

Da cuenta del significado global del texto y de las relaciones entre los significados de las oraciones que lo componen. (Competencia semántica)	12	17	19	7		
Identifica las ideas del texto que guardan relación con el tema. (Competencia semántica)	4		9			
Reconoce la forma como se organiza la información en el texto (Competencia textual).	8					
LECTURA CRÍTICA-INTERTEXTUAL						
INDICADORES	PREGUNTAS					TOTAL ACIERTOS
Reconoce la intención comunicativa global del texto. (Competencia pragmática)	10	11	13	14	20	21
Relaciona el contenido del texto con otros textos o con sus experiencias personales. (Competencia pragmática)	18					
Porcentaje total: _____	Percentil: _____					

<i>Porcentaje total</i>	<i>Percentil</i>
0-10	10
11-12	20
13-14	30
15	40
16	50
17	60
18	70
19	80
20	90
21	100

<i>Nivel de competencia lectora</i>	
1 a 24	Bajo
25 a 39	Medio bajo
40 a 59	Promedio
60 a 79	Medio alto
80 a 100	Alto

Anexo C. Tabla de respuestas

Tabla de respuestas

<i>Pre-test</i>		<i>Post-test</i>	
<i>Pregunta</i>	<i>Respuesta</i>	<i>Pregunta</i>	<i>Respuesta</i>
1	A	1	B
2	C	2	C
3	B	3	D
4	B	4	B
5	B	5	C
6	C	6	C
7	A	7	A
8	C	8	B
9	C	9	A
10	B	10	B
11	A	11	A
12	A	12	B
13	B	13	B
14	D	14	A
15	C	15	D
16	A	16	C
17	C	17	D
18	B	18	B
19	B	19	C
20	A	20	B
21	C	21	C

Anexo D. Operacionalización de la variable independiente

Variable independiente: Modelo Equilibrado de lecto-escritura <i>Sesión 1: “Las palabras tienen raíces”</i> Duración: dos semanas				
Variable dependiente	Actividad	Tipos de lectura	Indicadores	Recursos
Competencia lectora	<p><u>Antes de la lectura:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Realizar una secuencia anticipatoria: El docente escribe en el tablero el título del texto. Pide a los estudiantes que tracen una línea que divida la página en dos filas iguales. En la fila superior deben escribir el título y la siguiente pregunta ¿De qué crees que puede tratar el texto? Luego deben responderla. Realizar en esa misma franja de la hoja, un dibujo alusivo al título y a su predicción temática. Hablar con los estudiantes acerca de que su nombre propio es una palabra. Cada niño debe preguntar a sus padres las razones por las cuales decidieron asignarle ese nombre. En clase se socializan las respuestas. 	Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> Da cuenta del significado global del texto y de las relaciones entre los significados de las oraciones que lo componen. 	Cuaderno Lápiz Colores
	<p><u>Durante la lectura:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> El docente entrega la lectura a cada niño. Lee el 	Crítica-intertextual	<ul style="list-style-type: none"> Relaciona el contenido del texto con otros textos o con sus experiencias personales. 	Copias del

	<p>inicio y el nudo del texto en voz alta haciendo énfasis en la entonación, mientras los estudiantes lo siguen mentalmente.</p> <p>2. A medida que va leyendo el nudo, suspende y pregunta a los niños ¿qué palabras lo invitan a soñar? (refiriéndose al narrador), ¿por qué le gusta la palabra ombligo?, ¿cuál palabra es furiosa? ¿cuál palabra es pequeña?, ¿qué es ñata? ¿cuál se parece a su abuela?, ¿cuál palabra lo asusta? A medida que los niños responden, el docente va escribiendo en el tablero las palabras que le son dichas.</p> <p>3. Suspende la lectura del texto. Se dirige a las palabras enlistadas en el tablero, invita a los niños a que las lean, a que las definan en voz alta y a que las subrayen en sus hojas.</p> <p>4. Le da la posibilidad a varios estudiantes de que salgan al tablero para que escriban al frente de cada palabra, lo que general en el narrador.</p> <p>5. Conversar acerca de ¿por qué considera el narrador que la palabra “jamás” a veces es seria y a veces es furiosa? Pedir que</p>	<p>Literal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce personajes, objetos y situaciones mencionados en el texto. • Identifica el significado de palabras, oraciones, gestos, signos e imágenes expresados en el texto. 	<p>texto</p> <p>Lápiz</p> <p>Texto 1</p> <p>Diccionario</p> <p>Computador</p> <p>Video beam</p> <p>Video sobre el proceso de crecimiento de las mariposas.</p>
--	--	----------------	--	--

	<p>ejemplifiquen cada situación.</p> <p>6. El docente selecciona cinco estudiantes del curso y le asigna a cada uno un párrafo para que lo lea en voz alta. Cada que uno de los estudiantes termina de leer, señala a otro y le pregunta ¿qué acaba de leer el compañero?</p> <p>7. Buscar en el diccionario el significado de las palabras: poltrona, crisálida, acuarela, oruga. Hacer el registro en el cuaderno.</p> <p>8. Proyectar un video acerca del proceso de crecimiento de la mariposa. Después de verlo, generar un conversatorio a partir de la siguiente situación: En el texto dice el narrador “Abriendo una palabra, ella se me transformó en otra: la oruga se volvió crisálida y la crisálida, mariposa” ¿Qué quiere decir con esto el narrador? ¿Qué relación existe entre lo que se plantea en el texto y el proceso de la mariposa?</p>	<p>Crítica- intertextual</p> <p>Inferencial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce personajes, objetos y situaciones mencionados en el texto. • Identifica el significado de palabras, oraciones, gestos, signos e imágenes expresados en el texto. • Relaciona el contenido del texto con otros textos o con sus experiencias personales. • Da cuenta del significado global del texto y de las relaciones entre los significados de las oraciones que lo componen. 	
	<p><u>Después de la lectura:</u></p> <p>1. Verificación de hipótesis:</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Da cuenta del 	

Texto 1

Las palabras tienen raíces

Me gustan las palabras, me gusta escucharlas, también me gusta decirlas y me gusta verlas en el papel. Me gustan como me gustan las piedras de los ríos, las flores, los frascos, los bichos, las frutas de la tierra caliente, las fotos, los dibujos. La música... En fin, me gustan.

Entre las palabras que a mí más me gustan, tomé un puñado que aquí les presento.

Son palabras que gustan a mis oídos y a mi boca, como cáscara o maíz.

Palabras que te invitan a soñar, como acuarela, galaxia o jaguar.

Palabras que me gustan porque me hacen reír, como ombligo, o son serias y hasta furiosas, como jamás.

Palabras que quiero porque son pequeñas, como lupa o porque son feitas como ñata. Palabras como poltrona –que se parece a mi abuela- y palabras que asustan como anaconda.

Con ellas puedo conversar, puedo jugar. Ellas me ayudan a querer lo que yo quiero, me toman de la mano y me llevan a descubrir otros mundos.

Cuando están solas las palabras, se aburren y esconden muchos secretos. Hay que jugar a rimarlas, preguntarles de dónde vienen y verlas vivir en las frases, en las canciones, en los libros. Así, las palabras comienzan a respirar a mostrarnos sus habilidades, a iluminarnos.



Yo estaba triste por dejar muchas palabras por fuera, pero me di cuenta que las palabras con como esas muñecas rusas que uno abre y encuentra otra y la abre y encuentra otra.

Y es así como, por el arte de las palabras mismas, en este libro pudieron entrar muchas otras que a mí me gustan.

Abriendo una palabra, ella se me transformó en otra: la oruga se volvió crisálida y la crisálida, mariposa. Las

palabras, como bien dicen los profesores y los diccionarios, tienen raíces, pero, además yo agregaría que tienen frutos y semillas.



Clarisa RUIZ: *palabras que me gustan* (adaptación)

	<p>del título: ¿qué es sinfonía?, ¿qué es inconclusa?, ¿por qué “la mar” y no el mar?</p> <p>5. Pedir a los estudiantes que escriban en su cuaderno una razón ilógica de ¿por qué creen que la sinfonía no se completó? Socializar las respuestas.</p>	<p>Crítica- intertextua l</p> <p>Inferencial</p>	<p>de palabras, oraciones, gestos, signos e imágenes expresados en el texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciona el contenido del texto con otros textos o con sus experiencias personales. • Identifica las ideas del texto que guardan relación con el tema. 	
	<p><u>Durante la lectura:</u></p> <p>1. El docente lleva al aula las estrofas de la canción, cada una escrita en una cartulina. Pega las cartulinas en distintas partes del salón. Activa el audio de la canción para que los estudiantes, mientras lo escuchan, identifiquen la cartulina que contiene la estrofa que está sonando, y se dirijan a ella.</p>	<p>Inferencial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la forma como se organiza la información en el texto. 	<p>Computador Amplificación Canción “Sinfonía inconclusa en</p>

	<p>2. Repartir las estrofas entre los estudiantes y solicitar la lectura oral de las mismas en el orden respectivo.</p> <p>3. Entregar a cada estudiante una hoja con una nueva constelación de palabras que lleva escrita en el centro la palabra Mar. A medida que se realiza una segunda lectura del texto, esta vez por parte del docente, se harán pausas para que los niños escriban en cada globo circundante el nombre de cada personaje mencionado.</p> <p>4. Entregar a cada estudiante una hoja que contiene muchos instrumentos musicales para colorear. Pedir a los niños que sin leer de nuevo el texto, identifiquen y coloreen sólo aquellos instrumentos que no son mencionados.</p> <p>5. Cuadro de dos columnas: Dividir el grupo en dos equipos (A y B). El docente dibuja en el tablero el siguiente cuadro:</p> <table border="1" data-bbox="431 1570 873 1717"> <tr> <td data-bbox="431 1570 649 1625">Los personajes del cuento hicieron lo siguiente...</td> <td data-bbox="649 1570 873 1625">Yo en su lugar hubiese...</td> </tr> <tr> <td data-bbox="431 1625 649 1717"></td> <td data-bbox="649 1625 873 1717"></td> </tr> </table> <p>Un integrante del equipo A sale al tablero y escribe un aporte para la columna izquierda. Luego un integrante del equipo B sale al tablero y le corresponde con un</p>	Los personajes del cuento hicieron lo siguiente...	Yo en su lugar hubiese...			<p>Literal</p> <p>Inferencial</p> <p>Inferencial</p> <p>Crítica intertextua</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce personajes, objetos y situaciones mencionados en el texto. • Identifica las ideas del texto que guardan relación con el tema. • Identifica las ideas del texto que guardan relación con el tema. • Relaciona el contenido del texto con otros 	<p>la mar”.</p> <p>Texto 2</p> <p>Cartulinas</p> <p>Cinta</p> <p>Marcadores</p> <p>Hojas con constelación de palabras</p> <p>Hojas con instrumentos musicales para colorear</p>
Los personajes del cuento hicieron lo siguiente...	Yo en su lugar hubiese...							

	<p>4. Llevar a clase el video de una orquesta sinfónica tocando el <i>soundtrack</i> de una película infantil conocida. Los estudiantes deben encontrar semejanzas y diferencias entre esa banda sinfónica y la de la lectura.</p> <p>5. En el texto se dice que “Esto no fue un maremoto, ni tampoco fue un ciclón”. Consultar qué es cada una de estas palabras. ¿Por qué un ciclón o un maremoto podrían acabar con la fiesta? Conversatorio y registro acerca de otros desastres naturales que conozcan.</p>	<p>Crítica- intertextua l</p> <p>Literal</p>	<p>texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciona el contenido del texto con otros textos o con sus experiencias personales . • Identifica el significado de palabras, oraciones, gestos, signos e imágenes expresados en el texto. 	
--	--	--	--	--

Texto 2

Sinfonía inconclusa en la mar

En un peñón de la costa,
que bate mar noche y día,
se reunieron muchos peces,
a ensayar la sinfonía.



El director pejerrey,
anteojitos de carey,
con batuta y diapasón,
dio comienzo a la función.

(tatatata tatatata tatatata ta ta ta ta)

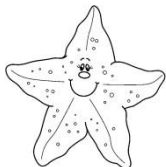
Un pulpito a ocho manos,
aporreaba un par de pianos,
su papá con maestría,
marca el ritmo en batería.

(racatatapum racatatapum racatatapum pum pum pum pum) (bis)

Toca la flauta una foca,
en lo alto de la roca,
pez serrucho mas abajo,
rasquetea el contrabajo.

(bombombom bombombom bombombom bom bom bom bom) (bis)

Un cardumen de sardinas,
desplegaba celestinas,
un montón de palometas,
empinaban las trompetas,



(tatatata tatatata tatatata ta ta ta ta) (bis)

El cangrejo despatarra,
las cuerdas del pez guitarra,
mientras tanto el pez martillo,
castigaba los platillos.

(piz piz piz piz piz piz piz piz piz piz piz)

Una vieja tararira,
trata de afinar su lira,
mientras un chueco lenguado,
toca el arpa de costado.

(blamblamblam blamblamblam blam
blamblam blam blam blam blam) (bis)

Sopla el bagre bigotudo,
un flautín muy puntiagudo,
y cerquita el tiburón,
toca que toca el trombón.

(popopopom popopopom popopopom
pom pom pom pom) (bis)

Una fila de delfines,
atacaba los violines,
un salmón con su violón,
se quedó en el calderón.



(yinyinyin yinyinyin yinyinyin
yin yin yin yin) (bis)

Un tortugo regordete,
resoplaba el clarinete,
a la par que las medusas,
practicaban bocaquiusa.

(mmm mmm mmm m m m m) (bis)

De repente una ola enorme,
un gran viento huracanado,
barre con toda la orquesta,
instrumentos y pescados.

Esto no fue un maremoto,
ni tampoco fue un ciclón,
fue la gran ballena sorda,
que acabo con la función.

¡Aprovechemos chicos, la ballena ya se fue!

a ver a ver,a ver la BATERÍA!

(racatatapum racatatapum racatatapum
pum pum pum pum)

EL CONTRABAJO!

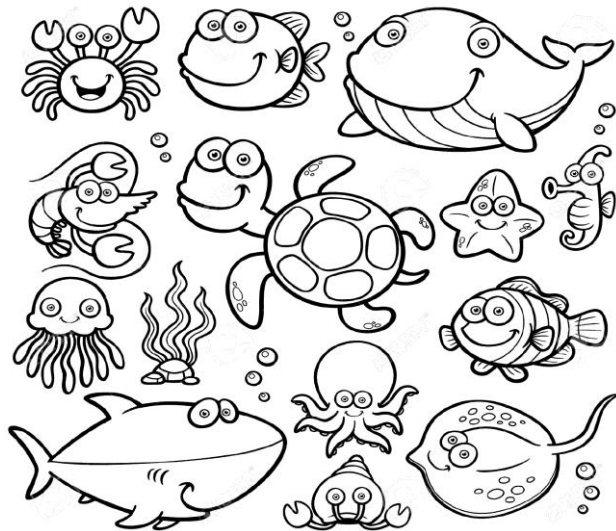
(bombombom bombombom bom
bombom bom bom bom bom)

LA TROMPETA!

(tatatata tatatata tatatata ta ta ta ta)

PLATILLOS!

(piz piz piz piz piz piz piz)



Variable independiente: Modelo Equilibrado de lecto-escritura

Sesión 3: “Hablando de dinosaurios”

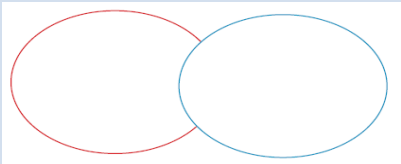
Duración: dos semanas

Variable dependiente	Actividad	Tipos de lectura	Indicadores	Recursos
<p align="center">Competencia lectora</p>	<p><u>Antes de la lectura:</u></p> <p>1. El docente lleva a clase tres letreros en forma de títulos: CARNOTAURUS STYRACOSAURUS TUOJIANGOSAURUS Le dice a los niños que estos animales son los protagonistas de la próxima lectura. Pide que imaginen cómo son estos tres tipos de dinosaurios. Que escriban la descripción en sus cuadernos. Además preguntará ¿para qué se escribe un texto que tenga este tipo de protagonistas?</p> <p>2. Se proyectan en pantalla sólo las imágenes del texto (tres dinosaurios grandes). Se pide a los estudiantes que identifiquen cuál es, según ellos, el Carnotaurus, el Styracosaurus y el Tuojiangosaurus.</p> <p>3. Cuadro de anticipación. Entregar a los niños una copia con el siguiente cuadro:</p>	<p>Literal</p> <p>Crítica-intertextual</p> <p>Literal</p> <p>Crítica-intertextual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce personajes, objetos y situaciones mencionados en el texto. • Reconoce la intención comunicativa global del texto. • Reconoce personajes, objetos y situaciones mencionados en el texto. • Relaciona el contenido del texto con otros textos o con sus 	<p>Letreros</p> <p>Diapositivas de los tres dinosaurios.</p> <p>Video beam</p> <p>Computador</p> <p>Copias del “Cuadro de anticipación”</p> <p>Copias del cuadro “Guía anticipatoria”</p> <p>Copias de las hojas con siluetas de animales para colorear</p> <p>Colores</p>

	<table border="1" data-bbox="391 235 769 438"> <thead> <tr> <th colspan="3">(un concepto importante de la lectura)</th> </tr> <tr> <th>Lo que sabemos...</th> <th>Lo que queremos saber...</th> <th>Lo que hemos aprendido</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p data-bbox="386 485 797 699">En la casilla que dice “Concepto importante”, escribirá: los dinosaurios. Los niños deben diligenciar las dos primeras columnas de la tabla. Socializar las respuestas.</p> <p data-bbox="386 772 662 808">4. Guía anticipatoria.</p> <table border="1" data-bbox="435 844 786 1119"> <thead> <tr> <th>PLANTEAMIENTOS</th> <th>DE ACUERDO</th> <th>EN DESACUERDO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> <p data-bbox="386 1125 797 1619">El docente entrega a cada estudiante una copia de la tabla “Guía anticipatoria”, pero antes, en la columna que dice Planteamientos, ha transcrito diez afirmaciones que se mencionan en el texto acerca de los tres dinosaurios. Los estudiantes diligencian las otras dos columnas y sustentan posteriormente sus respuestas en un conversatorio.</p> <p data-bbox="394 1860 743 1896">5. El docente entrega a los</p>	(un concepto importante de la lectura)			Lo que sabemos...	Lo que queremos saber...	Lo que hemos aprendido				PLANTEAMIENTOS	DE ACUERDO	EN DESACUERDO																			<p data-bbox="849 783 938 814">Literal</p> <p data-bbox="821 1812 963 1843">Inferencial</p>	<p data-bbox="1019 237 1182 310">experiencias personales.</p> <ul data-bbox="997 873 1190 1115" style="list-style-type: none"> • Reconoce personajes, objetos y situaciones mencionados en el texto. 	
(un concepto importante de la lectura)																																		
Lo que sabemos...	Lo que queremos saber...	Lo que hemos aprendido																																
PLANTEAMIENTOS	DE ACUERDO	EN DESACUERDO																																

	<p>estudiantes una hoja que contiene siluetas de distintos animales para colorear: unos salvajes, otros domésticos, aves y dinosaurios. Le pide a los niños que colorean aquellos que consideran que no aparecerán en la lectura que realizarán.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las ideas del texto que guardan relación con el tema. • Da cuenta del significado global del texto y de las relaciones entre los significados de las oraciones que lo componen. 	
	<p><u>Durante la lectura:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Verificación de hipótesis. A medida que se lee el texto, los estudiantes tienen su cuadro de Guía anticipatoria para que vayan señalando en cuáles afirmaciones acertaron y cuáles no. 2. A medida que se avanza en la lectura, el docente realiza preguntas atendiendo a la dinámica que se presenta en el siguiente cuadro: <div data-bbox="386 1528 782 1730" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <ol style="list-style-type: none"> 1. "AHÍ MISMO" La respuesta aparece explícitamente en el texto 2. "PIENSO Y BUSCO" La respuesta está implícita en el texto 3. "EN MI MISMO" La respuesta se encuentra en el lector </div> 3. El docente lleva a clase tiras largas de papel en las que ha 	<p>Literal</p> <p>Literal Inferencial Crítica- intertextual</p> <p>Literal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce personajes, objetos y situaciones mencionados en el texto. <p>Todos los indicadores</p>	<p>Texto 3</p> <p>Copias del cuadro "Guía anticipatoria"</p> <p>Tiras de papel con características de los dinosaurios.</p> <p>Recuadros de cartulina con ideas clave del texto.</p> <p>Cinta</p> <p>Fragmentos de las películas</p>

	<p>escrito varias de las características de los dinosaurios mencionadas en el texto. Divide el tablero en tres columnas (una para cada dinosaurio). Elige un estudiante para que salga, tome una tira de papel, lea la característica y la ubique en la columna que corresponde. Así se sigue para dar la oportunidad a varios niños. Algunas de las tiras tendrá características que no se mencionan en la lectura.</p>	Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce personajes, objetos y situaciones mencionados en el texto. • Identifica las ideas del texto que guardan relación con el tema. • Da cuenta del significado global del texto y de las relaciones entre los significados de las oraciones que lo componen. 	<p>“Jurasic Park”</p> <p>Computador</p> <p>Video beam</p> <p>Cuaderno</p> <p>Lápiz</p>
	<p>4. El docente lleva a clase recuadros en cartulina que tienen palabras e ideas clave del texto. Pega todos los recuadros en el tablero. Fija el primero, que corresponde al título del texto. Dice a los estudiantes que van a reconstruir la historia. ¿Qué recuadro sigue?, ¿cuál va después? La dinámica continúa hasta que los niños,</p>	Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la forma como se organiza la información en el texto. 	

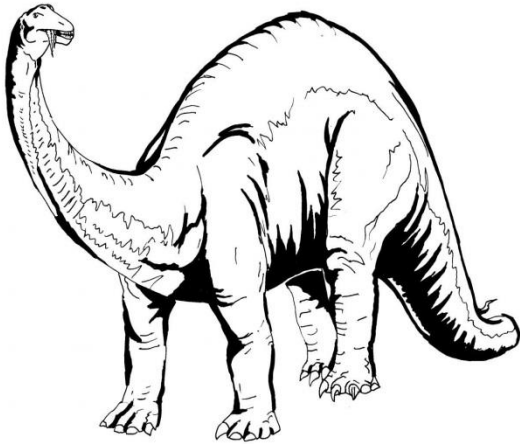
	<p>siguiendo el texto, armen la historia.</p> <p>5. Proyectar en la pantalla fragmentos de las películas “Jurassic Park” en las que aparecen dinosaurios. Cada que aparece un dinosaurio, pedir a los estudiantes que lo comparen con los dinosaurios del texto y digan: “Es el mismo” o “Es distinto”.</p> <p>6. Diagrama de comparación. Los estudiantes realizan el siguiente esquema en el cuaderno:</p>  <p>En cada óvalo escriben uno de los dinosaurios, y en la intersección deben escribir las características que comparten según las descripciones dadas en la lectura.</p> <p>7. En la lectura en voz alta que realiza el docente, cuando llegue a palabras como: robustas, voluminosas, digerir, púas, hocico, ágil,</p>	<p>Literal</p> <p>Crítica-intertextual</p> <p>Literal</p> <p>Literal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce personajes, objetos y situaciones mencionados en el texto. • Relaciona el contenido del texto con otros textos o con sus experiencias personales. • Reconoce personajes, objetos y situaciones mencionados en el texto. • Identifica el significado de palabras, oraciones, 	
--	---	--	---	--

	<p>mortíferas, puntiagudas y triturar, pedir a los estudiantes que las cambien por un sinónimo sin alterar el sentido de la oración.</p>	<p>Inferencial</p>	<p>gestos, signos e imágenes expresados en el texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Da cuenta del significado global del texto y de las relaciones entre los significados de las oraciones que lo componen. 	
	<p><u>Después de la lectura:</u></p> <p>1. Los estudiantes usarán nuevamente el “Cuadro de anticipación”. Pedir que diligencien la tercera columna: “lo que hemos aprendido”.</p> <p>2. La enciclopedia. Pedir a los estudiantes que, siguiendo la estructura del texto leído, propongan un dinosaurio y lo describan como a los de la lectura, para seguir ampliando su información y armar una enciclopedia grupal de dinosaurios. Socialización de las nuevas</p>	<p>Literal</p> <p>Inferencial</p> <p>Crítica-intertextual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce personajes, objetos y situaciones mencionados en el texto. • Identifica las ideas del texto que guardan relación con el tema. • Reconoce la intención comunicativa global del texto. 	<p>Copias “Cuadro de anticipación”</p> <p>Cuaderno</p> <p>Lápiz</p> <p>Diapositivas de imágenes de animales cuadrúpedos, bípedos, gordos, delgados, grandes, en vía de extinción, carnívoros, herbívoros, entre otros.</p> <p>Computador</p>

Texto 3

Hablando de dinosaurios

Los dinosaurios, animales que deambularon sobre la tierra durante unos 135 millones de años, se han convertido en un tema que captura la imaginación de los niños, tal vez porque se torna interesante imaginar cómo era nuestro planeta antes de que lo habitáramos, y aún más, concebir cómo vivían estos gigantes seres prehistóricos.



Es posible que la diversidad de formas, tamaños y costumbres en su alimentación sean algunos de los mayores atractivos a la hora de hablar de dinosaurios, pero hay algo claro en esta aventura y es que, probablemente, nunca lleguemos a comprender por completo todos los aspectos relacionados con ellos.

Aunque son muchas y muy variadas las especies de dinosaurios de las cuales la historia ha dado evidencia, a continuación te presentamos datos interesantes de tres de estos seres: el **Carnotaurus**, el **Styracosaurus** y el **Tuojiangosaurus**.

Carnotaurus

También conocido como toro carnívoro. Está clasificado dentro de los Carnosaurios, grupo al que pertenecen el Tyrannosaurus rex y el Allosaurus.

Este dinosaurio tenía el cráneo más corto, ancho y voluminoso que otros carnosaurios y unos pequeños cuernos sobre los ojos. Sus brazos eran diminutos en comparación con el resto de su cuerpo. Sus patas traseras eran largas y musculosas, lo cual le hacía muy ágil. En cada pata tenía cuatro largos dedos que terminaban en mortíferas garras puntiagudas.

Tenía una muy larga y muscosa cola que le ayudaba a mantener el equilibrio. Gracias a ella podía echar la cabeza hacia adelante para agarrar la presa que intentaba escapar.



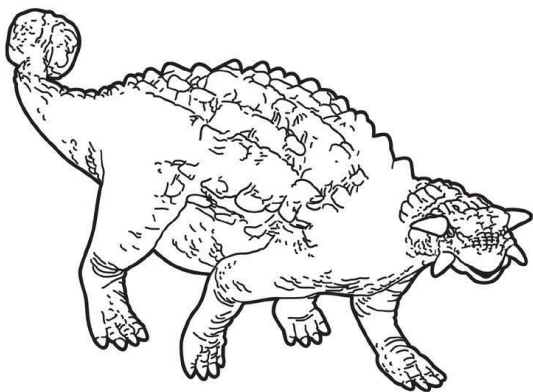
Styracosaurus

También conocido como reptil espinoso, fue uno de los más espectaculares dinosaurios. Avanzaba sobre cuatro robustas patas. Era un dinosaurio herbívoro que recorría las llanuras y se alimentaba de plantas bajas.

Tenía seis púas que salían de la coraza en la parte superior de su cuello y en la parte inferior de dicha coraza, 4 ó 5 púas más pequeñas. Estas púas le defendían de los depredadores.

Otra arma de defensa que tenía, era un cuerno largo y afiliado situado en el hocico. Con un movimiento rápido del hocico podía herir gravemente al mayor de los depredadores.

Tuojiangosaurus



Significa reptil de Tuojiang debido a que fue descubierto allí.

A lo largo del cuello, el dorso y la cola presentaba 15 pares de placas en forma de piña. En la punta de su corta y musculosa cola tenía, además, dos pares de afiladas púas verticales.

Usaba la cola para azotar a los carnívoros que se le acercaban demasiado. Tenía unos dientes débiles, poco adecuados para triturar alimentos duros, por lo que tragaba

pedras junto con las plantas para digerir mejor.

Vivió hace 150 millones de años en el Jurásico superior.

	<p>mostrar ejemplos de galerías en la ciudad. Generar un conversatorio acerca ¿por qué se hacen galerías? ¿por qué se hace la galería del texto?</p> <p>5. En esta nueva lectura oral, cuando mencione MISTER HYDE y el DOCTOR JEKYLL, suspende y cuenta la historia de esta criatura. Pide a los estudiantes que busquen en su memoria una criatura cuya historia se parezca a la del doctor Jekyll. (La idea es que los chicos la asocien con la historia de Hulk). Cuando los niños lleguen a este nombre, el docente pedirá que establezcan semejanzas entre ambas criaturas.</p> <p>6. En esta nueva lectura, cuando lea la penúltima estrofa, comparar lo que se dice en ella con fragmentos de la película “Monster Inc” (que justamente trata de asustadores)</p>		<p>con sus experiencias personales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la intención comunicativa global del texto. • Relaciona el contenido del texto con otros textos o con sus experiencias personales 	
	<p><u>Después de la lectura:</u></p> <p>1. Asignar a los estudiantes personajes del texto y realizar una galería viva de monstruos que se presentará a los otros grupos del grado tercero. Darle un nombre a la galería y un título a la función.</p> <p>2. El docente realiza un</p>	<p>Literal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce personajes, objetos y situaciones mencionados en el texto. 	<p>Ambientación para la presentación de la galería de monstruos.</p>

	<p>“Concéntrese” digital donde aparecen imágenes y nombres de los personajes mencionados en el texto, e imágenes y nombres de otros asustadores. La idea es que los estudiantes, en un juego colectivo, armen parejas entre la imagen y el nombre.</p> <p>3. A partir de lo enunciado en el título del texto, pedir a los estudiantes que clasifiquen los personajes según sean monstruos, mitos o asustadores.</p> <p>4. El docente entrega una copia a los estudiantes donde aparecen los personajes y las características mencionadas de cada uno, para ser relacionadas uniéndolas con una línea.</p> <p>5. Siguiendo lo dicho en la última estrofa, cada estudiante debe escribir una estrofa para el Dragón.</p>	<p>Inferencial</p> <p>Literal</p> <p>Inferencial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las ideas del texto que guardan relación con el tema. • Reconoce personajes, objetos y situaciones mencionados en el texto. • Da cuenta del significado global del texto y de las relaciones entre los significados de las oraciones que lo componen. • Reconoce la forma como se organiza la 	<p>Concéntrese</p> <p>Copias para relacionar personajes y características</p>
--	--	--	---	---

	6. Conversatorio acerca de lo planteado en la penúltima estrofa.	Crítica-intertextual	información en el texto. • Reconoce la intención comunicativa global del texto.	
--	--	----------------------	--	--

Texto 4

Galería de monstruos, mitos y asustadores

¡Pasen rápido, señores
-grita fuerte el dragonguía-,
si me acompañan ustedes,
verán nuestra galería!



A este hombre tan peludo,
HOMBRE- LOBO le llamaban,
y no dejaba de aullar
cuando la luna asomaba.

¡Podrán encontrar en ella,
en cera, lienzo o cartón,
los seres que, en otros tiempos,
creó la imaginación!

A FRANKENSTEIN le formaron
con retales y tornillos,
el pobre tan torpe estaba
que los perdía en los pasillos.

Aquí vemos al CENTAURO
arrogante y caradura,
que en lugar de saludarnos,
nos muestra sus herraduras.

MISTER HYDE y el DOCTOR JEKYLL
son la cara y el reverso:
son los dos el mismo hombre,
es uno bueno, otro perverso.

Mitad mujer, mitad pez,
esta SIRENA tan fina,
no quieren que la confundan
con su prima la sardina.



Este al que DRÁCULA llaman,
muy mala fama tenía,
pues de día descansaba
y por la noche bebía.

Miren al pobre FANTASMA
con su sábana y cadena;
ayer daba mucho miedo,
y hoy tan solo nos da pena.



Antes los padres decían:
¡Cállate, que viene el COCO!
pero los niños de hoy,
con él se asustan muy poco.

El cruel SACAMANTECAS
tuvo su fama y su historia;
pero el tiempo le borró
del cuento y de la memoria.

Mira al HOMBRE DEL SACO,
corriendo con mucha prisa;
de esa manera vestido
en vez de pavor, da risa.

En el cuento el OGRO era
un tragón y un “comeniños”
pero los tiempos que corren
le han dejado sin oficio.

Pobre BRUJA...¡qué disgusto!
Está a base de aspirinas;
con la escoba que volaba,
ahora barre las cocinas.

¿Pueden los TROLLS causar miedo,
Estos pobres infelices,
con esos enormes mocos,
colgando en sus narices?

Enanos, genios y trasgos...
¡Ni siquiera el feroz lobo!
Ya si algún niño se asusta,
los otros le llaman bobo.



Se acabaron ya los sustos,
se acabaron los horrores...
hoy los monstruos nos divierten
en cromos y ordenadores.

Y aquí termina, señores,
nuestra gran exposición.
queda al servicio de ustedes,
este, su humilde dragón. C.REVIEJO

